Max Brethfeld

von Schularbeit und Lehrplan





Von Schularbeit und Lehrplan

Erfahrungen, Meinungen und Vorschläge

von

Max Brethfeld



Alwin Huhle, Verlagsbuchhandlung, Dresden

Vorwort

Als der alte sächsische Normallehrplan geschaffen wurde, lagen die Verhältnisse wesentlich einfacher. Heute sehen sich die Schöpfer neuer Lehrpläne viel größeren Schwierigkeiten gegenübergestellt: Die Meinungen über die Lehrplanfrage gehen viel weiter auseinander. Die schulpolitischen Leidenschaften sind heftiger erregt. Auf der einen Seite finden wir heute grimmigen Pessimismus und tief eingewurzeltes Mißtrauen. Auf der anderen aber leben uferloser Idealismus und Optimismus, die alle harten Lebenswirklichkeiten übersehen, die ihre Pläne schon nach einer neuen Gesellschaft mit einer höheren Leiblichkeit und Geistigkeit gestalten wollen und in jedem einen Reaktionär erblicken, der nicht so weit mit geht wie sie. Wenn nun einer kommt, der zwar an eine bessere Zukunft glaubt, aber auch die harte Gegenwart nicht übersieht, der die Jugend in der bestehenden Gesellschaft lebensfähig machen, sie aber auch befähigen will, darüber hinauszuwachsen, der wird von *beiden* Seiten her Widerspruch hören und mit einem dem Gepräge unserer Zeit entsprechenden *Übergangsplane* keine pädagogischen Lorbeeren ernten können. Beim Urteil wird sich der Abstand zwischen den Erziehungsidealen der Zeit und den nüchternen Wirklichkeiten, denen ein Lehrplan heute Rechnung tragen muß, hart in den Vordergrund des Bewußtseins drängen.

Eine *dankbare* Aufgabe ist ein solcher Übergangsplan keineswegs. Aber die Arbeit an ihm ist eine *notwendige* Aufgabe. Und das ist das Entscheidende. Mein Büchlein soll ein *Versuch* zur Mitarbeit an einem solchen Plane sein. Andere werden auf Grund andersartiger Erfahrungen und Überzeugungen andere Vorschläge machen.

Meine Planvorschläge erstrecken sich nicht mit auf die Grundschule, sondern nur auf die *Oberstufe der Volksschule*.

Leipzig, im Februar 1925.

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichnis

A. Grundlegung

I. Hemmungen sachlicher Arbeit

Es ist heutzutage schwer, selbst zu der früher verhältnismäßig harmlosen Lehrplanfrage völlig unbefangen und völlig leidenschaftslos Stellung zu nehmen, etwa so, wie man an die Lösung einer wissenschaftlichen Aufgabe herantreten müßte. Sowie man auf dem Instrumente der Kulturbetrachtung die pädagogische Saite berührt, beginnen sofort auch andere mitzuschwingen und mitzuklingen. Besonders laut und mißtönend die politische Saite.

Noch ist heute die große Erregung nicht verklungen, die durch die Artikel 146 und 149 der Reichsverfassung ausgelöst wurde und die in den Schlagwörtern vom Kulturkampfe und von der Zertrümmerung der deutschen Schule zum Ausdruck kam. Da erschallt plötzlich in Sachsen auf dem schulpolitischen Schlachtfelde neues Kampfgetöse: das von der „maßlos heruntergewirtschafteten Volksschule" auf der einen und das von der „Hetze gegen die Volksschule" auf der anderen Seite. Und mitten hinein in diese zweite große Erregung schlägt die Nachricht von der Annahme des Konkordates im Lande Bayern, die für das kommende Reichsschulgesetz das Schlimmste befürchten läßt. Es ist kein Wunder, wenn die schulpolitische Temperatur bis zum Siedepunkte emporsteigt und wenn die schulpolitische Atmosphäre durch die Dünste des Mißtrauens aller gegen alle vergiftet wird. Unseren politischen und schulpolitischen Pessimisten sind folgende Gedankengänge schon längst geläufig: Wir haben trotz der Reichsverfassung noch keinen Volksstaat, noch keinen Rechtsstaat, keinen Kulturstaat. Wir haben heute genau denselben Interessen- und Klassenstaat wie früher. Auch der heutige Staat läßt sich von der Kirche als Mittel für die Zwecke der Hierarchie benützen. An die Stelle der früher herrschenden Oberschicht ist heute die Wirtschaft getreten. Schwerindustrie, Großbanken, Trustpresse und internationales Kapital sind die eigentlichen Herren. Und sie herrschen viel härter und viel rücksichtsloser als früher die Herrenkaste der Fürsten, des Adels, des Militärs und der Staatsbureaukratie. Auch eine Herrschaft des Proletariats hätte wahrscheinlich nichts Besseres gebracht. Es hätte seine Klasseninteressen nach dem Vorbilde Rußlands vielleicht viel brutaler durchgesetzt, als es einst die mittelalterliche Inquisition mit Hunger, Kerker, Folter, Scheiterhaufen und Bannstrahl getan hat. Auch das Proletariat würde versucht haben, sich der Schule zu bemächtigen, um Soldaten des Klassenkampfes zu züchten, so wie es die Kirche versucht, eine demütige und gehorsame Herde dogmatischen Zwangsglaubens mit Hilfe der Schule zu erziehen und wie dasselbe die Industrie

erstrebt, um brauchbare und willige Opfer der wirtschaftlichen Ausbeutung zu gewinnen. Sie alle wollen über die Schule herrschen. Sie soll ihnen Mittel sein im Dienste ihrer Gruppeninteressen. Der Staat soll ihnen dabei helfen mit Schulaufsicht und Lehrplänen.

Dieser Pessimismus, dieses Mißtrauen, das nicht bloß künstlich erzeugt worden, sondern auch aus dem verschiedensten Erleben heraus natürlich gewachsen ist, erschwert uns jede sachliche Gemeinschaftsarbeit.

Zu dieser Erschwerung von der politischen Seite her kommt noch eine zweite Hemmung, die mehr allgemeiner, mehr soziologischer Art ist.

Wenn ich nicht irre, ist es Lamprecht gewesen, der uns zwei Perioden geschichtlichen Geschehens aufgezeigt hat, die einander im Laufe der Entwicklung immer wieder ablösen. Die eine ist die revolutionäre Periode des Schöpferischen, des Zertrümmerns alter und des Auftauchens neuer Werte, in der das Pathos der Leidenschaft vorherrscht. Ihr folgt die Periode der Besinnung, in der die gestaltenden Kräfte zur Herrschaft gelangen, die das formen, was wir einen Lebensstil, eine Kultur nennen. Wenn diese Formen zu erstarren beginnen, werden auch alle geistigen Spannungen wieder verhängnisvoller. Die starre Decke der überlieferten und nun festgefügten Kultur hält eines Tages dem zunehmenden Drucke nicht mehr stand. Es folgt eine neue revolutionäre Entladung. Dasselbe Spiel der Kräfte beginnt dann in anderen Ausdrucksformen von neuem.

In einer ähnlichen Periode leidenschaftlichen Umgestaltens der Formen, Inhalte und Werte leben wir scheinbar auch jetzt. Nur darf man ihren Beginn nicht erst von 1918 oder von 1914 an rechnen, sondern muß ihn um einige Jahrzehnte zurückverlegen. In diese Umwälzung ist auch die Pädagogik mit hineingerissen worden. Man braucht bloß, um das zu erkennen, an folgende Ideen zu denken: an die der Renaissance der Erziehung von unten herauf, an die vom Zeitalter des Kindes, an die Behauptung vom Ende der philosophischen Pädagogik. Vom Allgemeinen mehr ins Besondere gewendet wird dieses Umdenken, Umlernen und Umformen vielleicht auch an folgenden Schlagwortreihen aufgehellt:

Lernschule, Arbeitsschule, Heimatschule, Erlebnisschule, Gemeinschaftsschule, Produktionsschule oder:

Gefächerter Unterricht, Gesamtunterricht, Sachgruppenunterricht, Gelegenheitsunterricht oder:

passives, aktives, — rezeptives, kontemplatives, spontanes Lernen, — freie geistige Schularbeit.

Auch folgende Richtungsgegensätze können diese Sachlage kennzeichnen:

Individualpädagogik — Sozialpädagogik,
klassische — romantische Pädagogik,
analytische — synthetische Pädagogik,
logizistische — psychologistische Richtung,
philosophische — soziologisch-biologische — phänomenologische Pädagogik,

geisteswissenschaftliche — naturwissenschaftliche Richtung,
Teilchen- — Totalitätspädagogik,
objektiver — subjektiver Geist,
materielles — energetisch-funktionelles Bildungsideal,
Allgemeinbildung — Strukturpädagogik.

Trotz der Lückenhaftigkeit der Aufzählung wird der Zustand durch sie gekennzeichnet. Und was die Leidenschaftlichkeit anbelangt, so hat sie mancher vielleicht am eigenen Leibe schon erfahren. Gegnerische Gefühle steigern sich nicht selten bis zum Hasse, der nicht bloß die Idee, die Sache, sondern auch Personen treffen, verletzen, vernichten will.

Solche Zeiten des Pathetischen und Leidenschaftlichen, des Mißtrauens aller gegen alle, des übersteigerten Pessimismus und Realismus auf der einen und des uferlosen Optimismus und Idealismus auf der anderen Seite sind den formenden und gestaltenden Kräften abhold. Und doch ist jeder neue Lehrplan, mag er aufgebaut sein wie er will, weiter nichts als ein neuer

Formungs-, Gestaltungs-, Besinnungsversuch.

Auch wenn schon Anzeichen dafür vorhanden sind, daß wir den Höhepunkt des Pathetischen überschritten haben, daß aus These und Antithese sich die Synthese anzubahnen beginnt, wird die Periode des Überganges doch noch geraume Zeit in Anspruch nehmen. Und wir werden auf absehbare Zeit hinaus auch noch mit den aus der Kultur- und Seelenlage unseres Volkes und unserer Lehrerschaft verständlichen Widerständen gegen die Lehrplangestaltung zu rechnen haben.

Und damit komme ich auf die dritte der hemmenden Kräfte, auf die große Verschiedenheit der pädagogischen Stellungnahme zur Lehrplanfrage.

Die einen sagen: Um Himmels willen keine neuen Bindungen! Sie führen nur wieder zur Mechanisierung der Unterrichtsarbeit, zur Hemmung der erzieherischen Urkraft, zur Verkümmerung der erzieherischen Persönlichkeit. Die anderen: Nur jetzt noch keine Pläne, wo alles noch im Fließen ist. Sie würden das junge Werden stören oder schon in den ersten Keimen ersticken. Wieder andere: Ohne Pläne geht's natürlich nicht. Abes es dürfen nur ganz allgemeine Rahmenpläne sein. Die vierten sagen, teils ein wenig schüchtern, teils aber auch grob und deutlich: Wir haben die planlose Arbeit gründlich satt. Wir wollen verbindliche Pläne haben. Es dürfen auch keine bloßen Rahmenpläne sein, die jedes Kollegium, je nach seiner mehr konservativen oder mehr radikalen Zusammensetzung mit beliebigem Inhalt füllt. Die bisherige Bewegungsfreiheit ist nur etwas für pädagogische Genies. Wir sind leider keine.

Endlich kommt der Staat selber und entscheidet: Ich bin der Träger des staatlichen Schulzwanges. Damit habe ich dem ganzen Volke und den einzelnen Eltern gegenüber ein hohes Maß an Verantwortung übernommen. Diese Verantwortlichkeit zwingt mich, euch Planbindungen aufzulegen, auch wenn sie euch nicht gefallen sollten.

Die Aufgabe der Lehrerschaft wird es nun sein, ihren ganzen Einfluß dahin geltend zu machen, daß trotz der angekündigten Bindungen

die Bewegungsfreiheit gewährleistet wird, die vom Wesen der Erziehung aus unbedingt notwendig ist.

II. Idealplan oder Übergangsplan?

Die Arbeitsschule ist als Ideal schon wieder veraltet, obwohl sie noch in den Kinderschuhen einherging. Sie ist abgelöst worden von der Gemeinschaftsschule, die zugleich Produktionsschule oder richtiger überhaupt keine Schule ist, sondern Lebensstätte, in der die Jugend, ihren eigenen Gesetzen lebend, hineinwächst in den Produktionsprozeß der Gesellschaft. An dieser Schule sind Lehrplan, Stundenplan, Schulzwang, Schulaufsicht, Klassenbildung unbekannte Dinge, lächerliche Wahrzeichen einer überwundenen Schulbureaukratie.

Ich begreife die Begeisterung, mit der viele den Propheten einer dritten „Renaissance", einer Renaissance der Erziehung von unten herauf zujubeln und nehme diese Propheten durchaus ernst. Ihr Idealismus hat kulturfördernde Kraft. Ihre Pläne sind wertvoll, auch wenn sie niemals Wirklichkeit werden könnten.

Freilich, in einer Beziehung haben es diese Propheten leicht, ideale Pläne hinzuwerfen. Gesellschaftliche, kulturelle, staatliche, rechtliche und wirtschaftliche Hindernisse gibt es für sie nicht. Sie setzen die neue Gesellschaft mit einer viel höheren Geistigkeit, Sittlichkeit und Leiblichkeit voraus. Daß die heutige Gesellschaft irgendwann einmal durch eine neue Gesellschaft abgelöst wird, ist nicht zu bestreiten. Nur werden ihr Inhalt und ihre Formen das Ergebnis verschiedenartigster Kräfte sein, deren Endwirkung weder die geschichtswissenschaftliche noch die naturwissenschaftlich-biologische Soziologie trotz einer gewissen Gesetzmäßigkeit alles Geschehens vorausbestimmen kann. Ob die Gesetze des Naturgeschehens auch aufs geschichtliche Werden zutreffen, ist heute noch eine große Streitfrage. Auch darüber gehen die Meinungen weit auseinander, ob Geschichte bloß das Ergebnis materieller Vorgänge ist, die sich leichter vorausbestimmen lassen oder ob es in erster Linie ideelle, seelische Kräfte sind, die da treiben, und deren Wirkungen fast unberechenbar sind. Kurz, es grenzt in meinen Augen fast an Wahn, die neue Gesellschaft durch die Schule bauen zu wollen. Gerade vom Boden der materialistischen Geschichtsauffassung aus müßte man doch sagen: nicht die Schule baut die Gesellschaft, sondern jede Gesellschaft baut sich ihre Schule auf. Die Schule umfaßt nur eine der erzieherischen Wirkungen auf den Menschen, wenn wahrscheinlich auch die wesentlichste. Aber alle anderen Miterzieher müssen auch mit in die Rechnung aufgenommen werden. Wer über die Macht der Erziehung philosophiert, soll auch über ihre Grenzen nachdenken. Die Kraft des Erziehers wird aus zwei Quellen gespeist: aus der Liebe zur Jugend und aus dem Glauben an die Macht der Erziehung. Wer aber an ihre Allmacht glaubt, ist einem Aberglauben verfallen, der einmal zur Enttäuschung führen muß.

Die meisten Propheten der Gemeinschaftsschule würden in die ärgste Verlegenheit kommen, wenn sie ihre Pläne innerhalb der bestehenden Ge-

setze, der bestehenden Gesellschaft und Wirtschaft allgemein verwirklichen sollten. In einzelnen Versuchsschulen ist die Verwirklichung möglich. Es wird immer eine Zahl von Eltern geben, die sich schon heute auf den Boden dieses Erziehungsideales stellen. Es wird auch viele solche Lehrer geben. Und einige von ihnen können vielleicht auch das, was sie der Jugend und den Eltern versprechen. Aber eine Reihe von Gemeinschaftsschulen hat meines Wissens schon heute eine recht menschliche Entwicklung genommen. Bei der einen haben die Eltern einfach nicht mehr mitgemacht, weil sie zu der Überzeugung kamen, daß ihre für die künftige Gesellschaft ausgerüsteten Kinder innerhalb der bestehenden nicht lebensfähig genug werden. Der heutige Kaufmann beispielsweise verlangt es nun einmal, daß sein Lehrling einen diktierten Brief ohne eine Menge grober Rechtschreibefehler nachschreiben kann. Für die Ansicht, daß Schrift und Rechtschreibung im Verhältnis zu anderen Fähigkeiten eine ganz untergeordnete Sache seien, wenn der Junge nur sonst sich zurechtzufinden wisse, hat dieser Kaufmann nicht das geringste Verständnis. Er nimmt eben den Jungen, der sauberer und richtiger schreibt. In anderen Gemeinschaftsschulen entsteht zwar zwischen Lehrer und Klasse eine Gemeinschaft. Aber diese Gemeinschaften sind so individuell, daß sie nicht zur Gesamtgemeinschaft Schule zusammenwachsen können. Grobe Leute sagen: Jeder Lehrer zieht an seinem eigenen Strange. Das ist nicht Gemeinschaft, sondern Anarchie. Eine dritte Entwicklung: die Klasse zeigt nicht das nach den eigenen Gesetzen der Jugend gestaltete Gefüge, sondern sie ist das naturgetreue Abbild ihres Lehrers in seinen Vorzügen und Mängeln. Die ungewollte Suggestionskraft der Lehrerpersönlichkeit und der Nachahmungstrieb der Kinder sind stärker als ihre Eigengesetzlichkeit.

Immerhin ist diese Entwicklung noch viel zu kurz, um aus solchen Erfahrungen schon allgemeine Schlüsse zu ziehen. Solche Versuche müssen gewagt werden. Ohne sie gibt es keine Erfahrung und keine gesicherte Erkenntnis. Auch das Scheitern eines Versuches ist in diesem Sinne ein Gewinn. Wir schätzen diese Idealisten, die die Sache fördern, indem sie ihre Person aufopfern. Ich selbst habe mich schützend vor einen solchen Mann gestellt, den alle Welt lächerlich machte und schmähte. Sie mögen unsere Meinungen auch mit allen anständigen Mitteln als falsch bekämpfen. An diesen Spannungen wachsen unsere Kräfte. Sie sollen uns andere, die wir jene Wege heute nicht mitzugehen vermögen, aber nicht entwerten, indem sie den stärkeren Idealismus, den stärkeren Charakter, die größere Weisheit und die höhere Güte für sich in Anspruch nehmen. Das ist nur manchmal richtig. Immer aber ist es für den Menschenkenner Merkmal kleinen Geistes, über den weder schwungvolle Redegewandtheit, noch hohe Intelligenz, noch geniale Verachtung alles dessen, was Takt heißt, hinwegzutäuschen vermögen.

Um sowohl der bestehenden wie der kommenden Gesellschaft zu dienen, sind meiner Ansicht nach heute drei Planarten notwendig. Zunächst Übergangspläne. Sie sind nicht auf besonders günstige Verhältnisse zugeschnitten und auch nicht auf besonders begabte und auf neue Formen eingearbeitete Lehrer. Diese Pläne müssen für alle Schulen des

Landes und für alle Lehrer durchführbar sein und sich innerhalb der Grenzen bewegen, die der Schule durch Reichsverfassung, Reichs- und Landesgesetze gezogen sind. Ihr Übergangsgepräge erhalten sie dadurch, daß sie nicht die nach gewissen Idealen gestaltete Neuschule voraussetzen, sondern schon heute innerhalb der gesetzlich festgelegten Schulorganisation wesentliche Fortschritte in der Entwicklung ermöglichen. Freilich werden solche Pläne alle die Pädagogen nicht befriedigen, die möglichst alle neuen und neuesten Errungenschaften des pädagogischen Strebens eingefügt haben möchten. Das ist in einer Übergangszeit aber unmöglich, in der diese Fragen zum Teil noch das Gepräge von Streitfragen haben, die noch der weiteren Klärung und Erprobung bedürfen. Selbst von „entschiedenen" Schulreformern wird es beispielsweise als außerordentlich bedenklich angesehen, wenn der von ihnen erstrebte Gesamtunterricht etwa für alle von oben her dekretiert würde. Viele der in den alten Formen herangewachsenen Lehrer, die noch nicht in den Geist der neuen Formen hineingewachsen sind, können viel segensreicher arbeiten, wenn sie die ihnen geläufige Form des gefächerten Unterrichtes weiter anwenden dürfen. Nur soll der Gesamtunterricht denen gestattet sein, die ihn beherrschen. Der Lehrplan aber muß dann Sicherungen dafür schaffen, daß der Übungsunterricht nicht zu kurz, sondern zu seinem vollen Rechte kommt.

Für die Weiterentwicklung aber sind noch zwei andere Arten von Plänen wünschenswert. Die eine Art habe ich als Idealpläne gekennzeichnet.*) Sie sind von Pionieren des Schulfortschrittes entworfen auf Grund ihres Erziehungsideales ohne jede Rücksicht auf das gegenwärtig Bestehende und Geltende. Wenn sie eine bestimmte pädagogische Höhenlage aufweisen, leisten sie zielsetzende Arbeit und haben vorwärtstreibende Kraft. Darin besteht ihr Lebenswert, auch wenn sie niemals in den vorgeschlagenen Formen verwirklicht werden könnten.

Die zweite Art nenne ich Berichtpläne. Ihr Inhalt ist nicht pädagogische Theorie und Phantasie, nicht erstrebte und vorausgeschaute, sondern tatsächliche, erlebte und erprobte Wirklichkeit, wenn auch unter anderen oder unter günstigeren Verhältnissen, als sie an den anderen Schulen des Landes vorhanden sind. Solche Pläne in verschiedenster Form sind beispielsweise:

Richard Seyferts Arbeitskunde,
Otto Erlers Arbeitspläne,
Unterrichtspraxis und jugendkundliche Beobachtungen der Dresdner Versuchsschule,
Willy Steigers Fahrende Schule aus Hellerau.

Der Übergangsplan ist der zurzeit unserer Schule angemessenste Plan. Unser Volk hat die Idee der Neuschule noch gar nicht erfaßt. Sie muß aber in Bewußtsein und Willen des Volkes wurzeln, wenn sie lebensfähig sein soll. Auch die Umbildung der Lehrerschaft, ihr Hineinwachsen in Arbeitsweisen, Stoffe und Werkzeuge und vor allem in den Geist der Neuschule hat erst begonnen. Auch kann aus techni-

*) Idealplan, Berichtplan, Übergangsplan. Leipziger Lehrerzeitung 1924. Nr. 24. S. 417.

schen und wirtschaftlichen Gründen die bestehende Schulorganisation als Ganzes in absehbarer Zeit nicht derartig umgeformt werden, wie es die Neuschule verlangt. Man denke nur an die Regelung der Raumfrage, an Beschaffung von Land, Rohstoffen, Werkzeugen, Lehr- und Lernmitteln, an Stundenzahlen, Klassenziffern und Klassenbildung. Wollten wir diese Neuschule heute einfach anordnen, so müßte sie mit unzulänglichen Mitteln beginnen. Damit wäre die Gefahr des Mißlingens und der Rückschläge schon von vornherein gegeben. Die Neuschule kann nicht verfügt werden, sie muß ganz natürlich emporwachsen.

Wir können keine völlige Entbindung von Lehrplänen gewähren, wie es Gemeinschaftsschulleute fordern. Wir können für die Allgemeinheit auch noch keine Idealpläne gebrauchen. Wir brauchen heute vor allem Übergangspläne. Durch sie soll eine Arbeit gewährleistet werden, die die Jugend befähigt, sich innerhalb der bestehenden Gesellschaft zu behaupten und trotzdem über sie hinauszuwachsen.

III. Mein Weg zum Übergangsplane

Eine anerkannte Lehrplantheorie gibt es heute nicht mehr. Die letzte mit einer großen Anhängerschaft war die der Herbart-Zillerschen Schule. Sie ruhte auf drei breiten Grundlagen: auf der Idee der Konzentration, auf der Idee der Kulturstufen und auf der Idee der Formalstufen. Diese Theorie gehört heute der Geschichte an.

Nun fehlte es nicht an Versuchen, neue Theorien aufzustellen. Aber keine hat bisher eine auch nur annähernd allgemeine Zustimmung gefunden. Wenn man den praktischen Ergebnissen zustimmen kann, dann zeigen die philosophischen, soziologischen und pädagogischen Grundlagen als Ergebnis des Versuches, auch das Irrationale in letzte Formeln zwingen zu wollen, meist etwas Gewaltsames, Gekünsteltes, Konstruktives. Und sagen einem die theoretischen Grundlagen zu, dann sind die praktischen Folgerungen wieder unzulänglich.

Ich habe selber einmal versucht, für meine Arbeit eine einheitliche theoretische Grundlage zu schaffen, indem ich die Idee der Kraft in den Mittelpunkt stellte. Nicht im energetischen Sinne Ostwalds, der auch auf dem Gebiete der Erziehung mit einem Mindestmaß an Kraftaufwand ein Höchstmaß an erzieherischer Wirkung erzielen will, sondern im Sinne der Polarität von Kraft und Stoff. Schon beim Versuche, zunächst einmal einen Überblick über das wissenschaftliche Tatsachenmaterial zu bekommen, erwies sich die Unmöglichkeit einer folgerichtigen und lückenlosen Ausführung des Planes, ganz abgesehen davon, daß Jahre an Arbeit dazu nötig gewesen wären.

Viel Forschungsmaterial ist vorhanden auf den Gebieten der körperlichen und der zeichnerischen Kräfte. Lückenhafter ist es auf den Gebieten der Kräfte für Sprache, Zahl, Zeit, Kausalität, Raum. Ganz unzulänglich wird es in den Gebieten des Religiösen und Sittlichen. Auch die Ergebnisse der Gehirnforschung, welche die Organe für die Kräfte und ihre Funktionen durchforscht, sind noch unzureichend.

Kurz: diese Grundlagen sind heute noch nicht tragfähig genug für den Oberbau einer Lehrplantheorie und Lehrplanpraxis.

Ähnlich wäre mir's vielleicht ergangen, wenn ich eine andere Grundlage zu schaffen versucht hätte, an Stelle der Idee der Kraftentfaltung etwa den Begriff der Bildung, die menschliche Produktion, die Struktur der Persönlichkeit oder die neue Gesellschaft. Auch dort hätte ich heute an Stelle reicher, fester, nüchterner Tatsachen vielleicht mehr geistreiche Hypothesen, Systeme und Glaubensbekenntnisse vorgefunden.

Da las ich kürzlich zufällig und ganz abseits in einer Buchbesprechung folgende Ausführungen von Otto Scheibner*):

„Eine Unterrichtslehre entsteht heute nicht mehr wie die didactica magna des Comenius in rein konstruktivem Denken eines „Pädagogikers"; sie muß erwachsen aus dem langen Suchen und Versuchen im schöpferischen Wirklichkeitsleben der Schulstuben. Was die Praxis mit ihrem ungeheuer ausgebreiteten Felde an Gedanken und Einfällen findet, erdenkt und erprobt hat, wird dann die unterrichtswissenschaftliche Forschung — indem sie damit zugleich läuternd, befruchtend, anregend auf die Praxis zurückwirkt — nach ihren Methoden sammeln, vergleichen, prüfen, bewerten, ordnen, und es steht zu hoffen, daß zu günstiger Zeit einem Geiste vom Range Herbarts der große Wurf einer systematischen Unterrichtslehre neuen Stiles glückt."

Das entsprach ganz und gar meinen eigenen Erfahrungen mit der Lehrplanarbeit. Es enthob mich aber der Pflicht nicht, Vorschläge für die Richtlinien zu einem Landeslehrplan vorzulegen.**) Ich mußte deshalb meine Arbeitsweise vollkommen ändern. Ich nahm nun die Lebensäußerung der pädagogischen Wirklichkeit her und breitete sie vor mir aus, soweit ich überhaupt imstande war, dieses ungeheure Gebiet zu überschauen. Aus drei Erscheinungsquellen nahm ich diese Wirklichkeiten:

1. aus den Lebensäußerungen der sogenannten alten Schule,
2. aus den Lebensäußerungen der sogenannten Neuschule und
3. aus dem Bereiche meiner eigenen pädagogischen Erfahrungen.

Ich sichtete, ordnete, bewertete die Erscheinungen und suchte durch das Mittel meiner Person zu einer Synthese zu kommen. Ihr Ergebnis sind die im zweiten Teile vorgelegten Richtlinien.

Ein Idealplan ist auf diese Weise allerdings nicht entstanden. Es liegt ihm keine einheitliche Idee zugrunde, wie Kraft, Bildung, Persönlichkeit, Gesellschaft, Staat, Wirtschaft.

Wir haben heute gar kein ausgeprägtes allgemeines Persönlichkeitsideal. Wir haben noch kein einheitliches Volks- und Kulturbewußtsein. Wir haben auch noch nicht die neue Gesellschaft. Wir haben in Wahrheit noch nicht einmal den neuen Staat, trotzdem er auf dem Papier steht.

---

*) Oktoberheft der „Arbeitsschule" 1924. S. 349.

**) Auf Grund eines ministeriellen Auftrages für die Jahreshauptversammlung der sächsischen Bezirksschulräte.

Es ist heute zwar viel von Gemeinschaften die Rede. Aber sie sind nur Zerrbilder einer Volksgemeinschaft. An Stelle des Einzelegoismus ist nur der Gruppenegoismus und der Gruppenindividualismus getreten. Das Trennende steht noch zu sehr im Vordergrunde des Bewußtseins.

Alles ist noch im Fließen, Gären, Werden. Alte Formen und Werte sind zerbrochen, neue noch nicht hoch gewachsen im Sinne eines Lebensstiles, einer Kultur. Heute herrscht noch das „Pathos der Leidenschaft". Die Zeit der Besinnung ist noch fern. Sie dämmert erst leise herauf. Unsere Zeit hat das Gepräge einer Übergangszeit. Und mein Plan ist nur ein Übergangsplan.

IV. Bindung und Freiheit

Von der Parteien Gunst und Haß verwirrt, schwankt das Charakterbild der Schule im Urteile unserer Zeitgenossen.

Den sogenannten entschiedenen Schulreformern ist sie ein vollkommen verorganisierter, verbüreaukratisierter und verbeamteter Mechanismus. Auch die Versuchsschule ist ihnen nur eine Halbheit, eine Kompromißschule mit Schulzwang und bestimmten Stundenzahlen. Schule ist für sie erst dort, wo Jugend nach eigenen Gesetzen ihr Leben gestalten darf, wo sie am Produktionsprozeß beteiligt ist, wo sie, immer neu sich gebärend, werdend, wachsend, mithelfend schafft an einer neuen Gesellschaft.*)

Auf der entgegengesetzten Seite aber redet man von der Volksschule, die durch Versuche jener alle Bindungen verachtenden mehr oder weniger entschiedenen Schulref.rmer herabgewirtschaftet worden ist.

Und zwischen diesen beiden entgegengesetzten Endpunkten der Urteilslinie gibt es eine ganze große Menge von Zwischenstufen der Beurteilung, die sich je nach dem Standpunkte der Beurteiler dem einen oder dem anderen radikalen Urteile annähert. Eine leidenschaftslose, sachliche Stellungnahme, die beides, Schatten- und Lichtseiten der bestehenden Schule sieht, ist heute äußerst selten.

Jene Idealschulen ohne Schulzwang, ohne Lehr- und Stundenplan, in der der Lehrer nur Kamerad und Helfer ist, in der die Jugend ihr Leben nach eigenen Gesetzen gestalten darf, wäre nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen lebensfähig.

Die erste Voraussetzung wäre der geniale Lehrer und Erzieher, der neben seiner hohen pädagogischen Begabung außerdem eine bis an die Grenze der Selbstaufopferung reichende Hingabe aufweisen müßte. Er müßte eine Christus- und Pestalozzinatur sein. Ich kenne nur sehr wenige solche Lehrer. Auch in Zukunft wird es nicht viel anders sein, denn so viele pädagogische Genialität, als die Volksschule in jenem Falle brauchte, würde im ganzen Volke nicht aufzutreiben sein. Wir müssen uns in Wirklichkeit mit allen Graden und Arten der erzieherischen Begabung und Leistungsfähigkeit begnügen.

Die zweite Voraussetzung wäre die Aufhebung des gesetzlichen

*) Willy Steiger, Fahrende Schule. Verlag E. Oldenburg, Leipzig und Wien 1924. S. 9 bis 12.

Schulzwanges. An seine Stelle müßte die Freiheit der Schul- und Lehrerwahl treten. Die Schule würde freie Gemeinschaft. Der Lehrer hätte nur die Kinder, die gläubige Eltern ihm anvertrauten. Er hätte sie auch nur so lange, als dieses Vertrauen vorhanden wäre, und so lange, als die Gemeinschaft der Eltern der Schule und dem Lehrer die Mittel zum Leben zur Verfügung stellen könnte.

Wir würden dann die freien Gemeinschaftsschulen der allerverschiedensten Art und Richtung haben. Möglich wäre diese Schule schon. Sie wäre unter den genannten zwei Voraussetzungen auch leistungsfähig.

Aber das wäre eine Frage für sich, ob durch diese Ungebundenheit und große Verschiedenartigkeit nicht nach und nach die Fundamente der Einheiten zerbröckeln würden, die wir Familie, Volk und Staat nennen. Ich weiß, daß es Erzieher gibt, die sich darauf beschränken wollen, den aktiven und den sozialen Menschen zu erziehen. Das Wesen des Staates und auch das Wesen des Volkes setzt aber eine gewisse Einheitlichkeit des Bewußtseins und des Wollens voraus, wenn sie nicht zerfallen sollen. Ein Staat, der sich selbst behaupten will, kann niemals darauf verzichten, eine gewisse Einheitlichkeit des Staats- und Volksbewußtseins zu erzeugen. Das ist nur möglich auf dem Wege der Erziehung einschließlich der Schulerziehung. Die römische Kirche, die protestantische Kirche, der Kapitalismus, der Sozialismus, der Kommunismus wissen sehr wohl, was die Herrschaft über die Schule zu bedeuten hat. Solange der Staat die Herrschaft über die Schule hat, wird er ihr im Interesse seines Seins oder Nichtseins bestimmte Bindungen auferlegen müssen. Er wird sagen: Die Erziehung zum aktiven und zum sozialen Menschen erkenne ich an. Aber sie genügt mir nicht. Ich will auch den deutschen und den staatsbürgerlich gesinnten Menschen. Darum muß alle öffentliche Erziehung zunächst in der Heimat und im Volkstum wurzeln, im deutschen Bildungs- und Kulturgut. Wegen der engen Verflochtenheit des Weltverkehrs, der Weltwirtschaft und des Weltgeistes wollen wir auch die Kraftquellen allgemein menschlichen Kulturgutes erschließen, aber unser Weg zum allgemeinen tätigen Menschentum kann nur über Heimat, Volkstum, Deutschtum, Staatsbürgertum, Kulturgemeinschaft führen.

Der Staat, der sich nicht selbst verneinen will, wird zunächst diese Bindung für seine öffentlichen Schulen im Lehrplane festlegen müssen.

Die Notwendigkeit dieser Bindung ergibt sich aber auch vom Wesen der deutschen Einheitsschule aus. Ihr Begriff umfaßt drei Merkmale. Das erste ist die Einheit des äußeren Aufbaues von unten nach oben und in der Breitengliederung, vom Kindergarten bis zur Hochschule und in den Übergangs- und Verbindungsmöglichkeiten zwischen den Schulgattungen, so daß an Stelle des Schulkonglomerates ein Schulorganismus tritt. Das zweite Merkmal ist die Einheitlichkeit des Bildungsrechtes für alle Glieder des Volkes nach Maßgabe ihrer Leibes-, Geistes- und Willenskräfte. Diese organisatorische und rechtliche Einheitlichkeit ist aber nur die äußere Seite der Einheitsschule. Wichtiger ist die innere, die dritte Seite: die Einheit des erzieherischen Geistes der Nation als Grundlage für die Entwicklung und Erziehung zu einem einheitlichen

Volks- und Kulturbewußtsein, wenigstens in den wesentlichsten Grundzügen. Ohne diese Einheit des völkischen und staatsbürgerlichen Bewußtseins wird Deutschland ein Konglomerat von „Ländern“ und „Stämmen“ bleiben, das nur durch den äußeren Zwang geographischer, wirtschaftlicher oder rechtlicher Notwendigkeiten zusammengehalten wird. Erst die Gemeinsamkeit des genannten Bewußtseinsinhaltes stellt die wichtigste, die innere Bindung her, ohne die wir uns aus Ländern und Stämmen und Volksklassen niemals zum wirklichen Volke und zum wirklichen Staate werden erheben können.

Die Notwendigkeit erzieherischer Bindungen durch den Lehr- und Erziehungsplan ergibt sich aber nicht bloß aus der Selbsterhaltungspflicht des Staates und aus dem Wesen der Einheitsschule, sondern auch aus dem Wesen des staatlichen Schulzwanges. Durch die Reichsverfassung werden als Bildungsziele sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung und persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung festgelegt. Die Reichsverfassung geht aber auch den wichtigen Schritt vom Unterrichtszwange zum Schulzwange. (Artikel 145 und 147 der Reichsverfassung, §§ 1 und 4 des Reichs-Grundschulgesetzes.) Dieser staatliche Zwang ist moralisch und rechtlich nur dann haltbar, wenn sich der Staat seiner mit diesem Zwange folgerichtigerweise verbundenen Verantwortlichkeit gegenüber den Eltern und gegenüber dem Volksganzen bewußt bleibt. Diese Verantwortlichkeit bedingt die Bindung der Lehrerschaft an staatliche Vorschriften in den Landeslehrplänen. Wer die Staatsschule und wer den gesetzlichen Schulzwang will, muß auch die Bindungen durch staatliche Lehr- und Erziehungspläne mit in Kauf nehmen.

Endlich ergibt sich die Notwendigkeit planmäßiger Bindungen noch aus einer vierten Tatsache. Ich hatte schon betont, daß der geniale Erzieher, der geborene Erzieher solche äußere Bindungen entbehren könnte, weil seine innere Bindung durch Liebe, Begeisterung, Hingabe, Gewissen, Pflichtgefühl und Erziehertrieb viel stärker ist als jede äußere. Wer aber ohne Selbsttäuschung die Wirklichkeit sieht, wird wissen, daß diese sich selbst aufopfernden Pestalozzinaturen sehr selten sind, wenn im Lehrerberuf vielleicht auch häufiger als in anderen Berufen. In der Hauptsache aber müssen wir uns mit erzieherischen Begabungen und Leistungen jeder Art und jeden Grades begnügen. Die Pestalozzinatur ist der Grenzfall auf der einen, der Mietling der Grenzfall auf der anderen Seite. Dem einen ist der Erzieherberuf heiligste Aufgabe und Verkörperung seines innersten Wesens, dem zweiten ist er bloße Pflicht, dem dritten nur Mittel des Broterwerbes. Wenigstens ist es heute noch so. Dazu kommt, daß ein sehr beträchtlicher Teil der Lehrerschaft wird aus jungen Anfängern bestehen müssen. Ein großer Teil von ihnen bringt die nötige Begabung und Hingabe zwar mit, aber auch sie müssen erst in ihre Lebensaufgabe hineinwachsen, oft über viel Irrtum hinweg. Auch ihnen kann die Jugend niemals bindungslos überlassen werden.

Zusammenfassend muß gesagt werden: Solange die Schule eine öffentliche Einrichtung des Staates ist und so lange ein staat-

licher Schulzwang besteht, kann dieser Staat im Hinblick auf seine damit verbundene Verantwortlichkeit und im Hinblick auf seine Selbsterhaltungs- und Selbstbehauptungspflicht niemals auf eine gewisse Festlegung von Bildungszielen, Bildungswegen, Bildungsgütern, mit einem Worte auf den Lehrplan verzichten.

Allerdings ist damit ein Gefahrenpunkt berührt. So sicher es ist, daß der Staat die Gewährung völliger erzieherischer Freiheit nicht verantworten kann, weil sie aus Gründen menschlicher Unvollkommenheit zu erzieherischem Individualismus, Subjektivismus und letzten Endes zu erzieherischer Anarchie führen müßte, — ebenso sicher ist es, daß zu enge erzieherische Bindung letzten Endes zur Verkümmerung erzieherischer Persönlichkeiten und erzieherischer Kräfte führen würde. Die im Wesen des Schulzwanges begründete Verantwortlichkeit des Staates bedingt bestimmte Bindungen der Lehrerschaft an staatliche Vorschriften. Die im Wesen der Erziehung begründeten Anpassungsnotwendigkeiten an die Eigenart des Kindes und des Lehrers und an besondere Unterrichtslagen aber bedingen Entbindung des Lehrers von zu einengenden Vorschriften.

Hier gilt es, in den scheinbar unlösbaren Gegensätzen zwischen Staat und Erziehung, Zwang und Freiheit die höhere Einheit, die Polarität der Kräfte zu erkennen, das gesunde Spannungsverhältnis, das zur Erhaltung und Steigerung der Kräfte führt, statt zur Erschlaffung und Erlahmung oder zu zerstörender Entladung zu einseitig gehäufter Spannungen. Die Lösung dieser Aufgabe ist unendlich schwer. Eine Lösungsmöglichkeit ist vielleicht die folgende:

Die Bindung der Lehrerschaft erstreckt sich auf das im amtlichen Rahmenplane des Landes festgelegte Grundsätzliche, Allgemeine, Einheitliche. Einzelnes und Besonderes hat sich nur auf das unbedingt Unerläßliche zu beschränken.*)

Freiheit wird den Schulen in der bodenständigen Ausgestaltung des amtlichen Rahmenplanes gewährt, den einzelnen Lehrern aber in der zeitlichen und sachlichen Verteilung und Verarbeitung der Aufgaben und Rohstoffe innerhalb der Klasse.

V. Vom Kinde aus

Das Schulgesetz von 1873 forderte von der Volksschule außer den Grundlagen sittlich-religiöser Bildung die Vermittlung der „für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten". Die Bildungsaufgabe war also lediglich von den Bedürfnissen des Lebens der Erwachsenen aus bestimmt. Die Neuschule stellt in schroffem Gegensatze dazu das geistige Wachstums- und Bildungsbedürfnis des Kindes als das allein Entscheidende hin.

Welche Schule ist im Rechte, die alte oder die neue? Oder keine von

*) Eine solche Einzelheit wäre z. B. beim Turnunterricht die Bestimmung, daß orthopädische Übungen nur im Einverständnisse mit dem Arzte vorgenommen werden dürfen.

beiden? Oder steckt in beiden ein Kern von Wahrheit? Werfen wir, um diese Fragen beantworten zu können, zunächst einen Blick auf das umstrittenste aller Gebiete, auf das der

religiösen Erziehung.

Vom Kinde aus betrachtet, spielt dort der Begriff der ursprünglichen religiösen Anlage eine äußerst bedeutsame Rolle. Die Winke zur Durchführung der neuen preußischen Lehrplanrichtlinien*) z. B. sagen: Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes ist, durch Weckung und Pflege der religiösen Anlagen des Kindes usw. Auch von vielen anderen Pädagogen wird eine solche Anlage als vorhanden angenommen.**) Kürzlich machte ein von mir hochgeschätzter bekannter Pädagoge meinem Standpunkte gegenüber folgendes geltend: Kein Mensch kann die ungeheure Leistung abstreiten, die menschliche Kulturarbeit auf dem Gebiete aufgespeichert hat und dauernd weiterleistet, was wir mit dem Begriffe des Religiösen umspannen. Eine derartige Leistung wäre undenkbar, wenn nicht eine bestimmte Anlage dafür im Menschen vorhanden wäre. Da Anlage etwas Angeborenes ist, muß sie auch schon im Kinde vorhanden sein. Über andere Fragen dieser Anlage kann man streiten, aber ihr Vorhandensein kann im Hinblick auf die genannte Kulturleistung nicht abgeleugnet werden. Ein anderer von mir ebenfalls hochverehrter Pädagoge aber widerlegte mich mit etwa folgenden Gedanken: Die Volksschule hat alle Anlagen des Kindes zur Entfaltung zu bringen. Für die Berechtigung des Religionsunterrichtes als eines ordentlichen Unterrichtsfaches ist die Frage entscheidend: Hat das Kind eine ursprüngliche, angeborene religiöse Anlage oder nicht? Es hat keine. Das, was als religiöse Anlage angesehen wird, müßte man richtiger die philosophische Anlage nennen, mit einfacheren Worten: den menschlichen Erkenntnistrieb, der allerdings schon im Kinde offenbar wird. Außerdem ist das Zentrale jeder Religion irgendeine Gottesvorstellung, die Gottesidee, und wenn sie noch so primitiv ist. Angeborene Ideen aber gibt es nicht.

Solchen und ähnlichen Anschauungen gegenüber, die das Vorhandensein oder das Nichtvorhandensein einer ursprünglichen religiösen Anlage behaupten, muß ich von meinen Erfahrungen aus eine abweichende Stellung einnehmen.

Zunächst bin ich der Meinung, daß man die Frage nicht allein mit erkenntnistheoretischen oder sonst denkerischen Mitteln beantworten kann, etwa von der Ideenlehre aus, sondern daß vor allem die Religionsgeschichte, die Religionspsychologie, die Soziologie, die Völkerkunde und die damit verwandten Wissenschaften befragt werden müssen, wenn es sich um Aufhellung des Ursprünglichen handelt. Dann zeigt es sich, daß die Idee nicht das Ursprüngliche ist, sondern daß die religiöse Erklärung, Deutung und Symbolisierung sekundäre Akte des Verstandes und der Phantasie sind. Das Primäre liegt mehr im Gefühl. Bei den primitiven Reli-

*) Verlag Julius Beltz in Langensalza, 1924, S. 18.

**) DDr Frenzel auf der Reichserziehungswoche in Leipzig im Januar 1925 nach einem Zeitungsberichte: Wie jede ist auch die religiöse Anlage des Kindes in der Schule zu entfalten und zu fördern.

gionen etwa im dumpfen Gefühle der Furcht vor unentrinnbaren und unerklärlichen Naturgewalten, vor Krankheit und Tod, Licht und Finsternis, Donner und Blitz, Sturm, Erdbeben und Wasserfluten. Und mit den Gefühlen der Furcht und des Entsetzens verbindet sich bei erneutem Erleben das Staunen, das Wundern, die Ehrfurcht, das Denken, der Trieb nach Erklärung, Deutung, Symbolisierung und Kult. Also nach jener Richtung hin müssen wir auch forschen, wenn wir dem Ursprünglichen im Religiösen, der Entstehung oder wenigstens der Entwicklung von seelischen oder materiellen Organen des Menschen fürs Religiöse auf die Spur kommen wollen.

Ferner bin ich der Meinung, daß wir die Frage nach der ursprünglichen Anlage nicht nur auf dem Gebiete des Religiösen stellen dürfen. Sie müßte dann folgerichtigerweise auch auf allen anderen Unterrichtsgebieten gestellt werden. Aber dort ist die Forschung noch nicht überall so weit, um diese Frage mit Sicherheit beantworten zu können.

Auf Einzelgebieten ist das bis zu einem gewissen Grade möglich, meines Wissens z. B. auf dem der musikalischen Anlage. Dort ist uns das Organ im Gehirn durch zahlreiche Vertikal-, Horizontal- und Diagonalschnitte bloßgelegt worden und zeigt in seiner Struktur verblüffende Ähnlichkeit mit dem entsprechenden Empfangsorgan im inneren Ohre und mit komplizierten Musikinstrumenten (Klavier). Aus dem Vorhandensein dieses Organes, aus seiner Funktion im Zusammenhange mit dem des Ohres und aus bestimmten musikalischen Äußerungen des Menschen schließen wir auf das Vorhandensein einer ursprünglichen musikalischen Anlage, auch wenn sie graduell ganz verschieden ist. Sehr schwierig wird die Lösung der Frage nach der Anlage aber dort, wo sie an kein Sinnesorgan gebunden scheint und wo man im Gehirn noch keine materiellen Spuren entdeckt hat. Als ich meinem Mathematikprofessor, der zugleich Philosoph und Naturwissenschaftler war, eine schlechte Mathematikarbeit dadurch erklären wollte, daß ich sagte: Ich habe eben keine mathematische Anlage — erwiderte er: „Sie müssen sagen, ich habe kein mathematisches Interesse, dann wird es richtig. Eine mathematische Anlage gibt es überhaupt nicht." Ich glaube an eine solche Anlage. Ob mein alter Lehrer im Rechte ist oder ich, ist aber nicht beweisbar, wenigstens nicht einwandfrei beweisbar.

Ebenso ist es mit der religiösen Anlage. Sie wird von vielen behauptet, von vielen verneint. Es urteilt jeder nur nach seinem Wissen, seiner Überzeugung, nach seiner Erfahrung, nach seiner Struktur.

Diese Frage schiebt den Schulwagen meiner Überzeugung nach auf ein falsches Gleis, weil sie zurzeit weder positiv noch negativ sicher bewiesen werden kann. Ich halte diese Fragestellung deshalb überhaupt für unfruchtbar.

Und trotzdem kann das Problem des Religionsunterrichtes auch vom Kinde aus gelöst werden. Nur ist für mich eine ganz andere Frage die entscheidende, nämlich die: Macht das Kind innerhalb seiner natürlichen Umgebung religiös gerichtete Erfahrungen? Hat schon das Kind ein religiös gedeutetes Erleben? Dieses Erleben braucht sich ja noch nicht auf den tiefen Ideengehalt der Religion

zu erstrecken. Es genügt ein äußeres oder inneres Erleben oder Nacherleben der volkstümlichen religiösen Symbolik und ein Bedürfnis nach Deutung: Mutter, was ist das? Warum ist es?

Sehen wir zunächst einmal, um das Grundsätzliche zu erkennen, in katholische Gegenden Deutschlands. Ich habe es als Kind in katholischer Umgebung viele Male erlebt und habe es in diesem Jahre in verschiedenen durchaus nicht orthodoxen Familien wieder feststellen müssen: schon in der Familie gibt es fürs Kind ein reiches religiöses Erlebnisgebiet: den Herrgottswinkel, das Marienbild, den Weihwasserkessel, den Rosenkranz in Wohn- und Schlafstuben, Bekreuzigung, Glockenläuten, Gebet, Taufe, Hochzeit, Begräbnis, Kirchgang, Prozession, Feld- und Bergkapellen, Leichenbretter, Marterln, Klöster, Kirchen, Friedhöfe.

Auch in evangelischen Ländern gibt es fürs Kind ähnliche Erlebnisgebiete, selbst wenn kein religiöses Familienleben mehr vorhanden ist. Dabei habe ich das große Gebiet der religiösen Architektur, Plastik, Dichtung und Musik noch gar nicht genannt. Selbst der verbissenste Atheist kann seinem Kinde nicht mit Erfolg gebieten, Augen und Ohren zu schließen, wenn irgendein Teil dieser Erlebniswelt auf das Kind eindringt.

Daraus ergibt sich für mich vom Kinde aus bezüglich der religiösen Erziehung folgendes: Der Religionsunterricht gehört in die Schule. Selbst die konfessionelle Formung des Religiösen kann nicht immer ausgeschaltet werden, denn sie wird in diesen Formen von vielen Kindern erlebt. Der Streit kann sich einzig und allein darum handeln, in welchen Formen und mit welchen Inhalten dieser Religionsunterricht erteilt wird, ob im Sinne des alten Bekenntnisunterrichtes oder in der Form von Religionsgeschichte, Religionskunde oder sonstwie.

Für den Teil der Kinder, die nach dem Willen ihrer Erziehungsberechtigten Religionsunterricht erhalten sollen, ist die Frage durch Rechtsbestimmungen der Reichsverfassung gelöst: Religion ist ordentliches Unterrichtsfach. Der Religionsunterricht soll mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft übereinstimmen. Nach der Deutung eines der wichtigsten Berichterstatter für dieses Gebiet soll die pädagogische Form die Schule bestimmen. Bei der Bestimmung des sachlichen Inhaltes soll die Religionsgemeinschaft mitwirken. Ich habe im praktischen Lehrplanteil (II. Teil dieses Schriftchens) diesen pädagogischen Rahmen zu formen gesucht. Der Inhalt ist noch nicht bestimmt. Über ihn hat man sich noch nicht geeinigt. Auch fehlt noch das angekündigte Reichsgesetz. Die katholische und der orthodoxe Teil der evangelischen Kirche werden den alten strengen Bekenntnisunterricht fordern. Der Begriff „Grundsätze" der Religionsgemeinschaft läßt meiner Ansicht nach aber eine viel weitherzigere Deutung zu, wenn die betreffende Religionsgemeinschaft weitherzig und weitsichtig genug ist. Endlich möchte ich aus Gründen der Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit nicht verschweigen, daß es auch bereits Planvorschläge dieser Richtung gibt, die, vom konfessionellen Inhalte abgesehen, nach der rein pädagogischen Seite hin den Eindruck des durchaus fortschrittlichen Geistes machen.

Damit könnte ich diesen Teil der Arbeit abschließen. Aber aus Grün-

den pädagogischer Ehrlichkeit will ich auch meine rein persönliche Überzeugung nicht verschweigen.

Nach den bisherigen und nach späteren Ausführungen müßte ich, vom Kinde aus gesehen, folgendes ablehnen:

1. Den systematischen Religionsunterricht.

2. Die Einengung des Religionsunterrichts auf das kirchliche Bekenntnis. Die allgemeine Volksschule muß im Interesse der Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Brüderlichkeit stets auch betonen, daß es Menschen gibt, die über dieselbe religiöse Sache ganz anders denken, und daß sie genau dasselbe Recht auf Achtung ihrer Überzeugung haben wie wir. Der Bekenntnisunterricht ist meiner Ansicht nach Sache der Kirche. Dazu scheint er mir auch auf eine höhere Entwicklungsstufe des Kindes zu gehören, auf der es für die begrifflichen, erkenntnismäßigen Bestandteile des Bekenntnisses reifer ist. Denn das Bekenntnis sehe ich als die begriffliche Formung religiösen Lebens an. Die Volksschule hat einen mehr religionskundlichen, religionsgeschichtlichen Unterricht zu geben. Nur halte ich den Begriff der Religionsgeschichte für viel zu eng. Diese Grenzen können meiner Ansicht nach in der Wirklichkeit nicht immer innegehalten werden. Ich kann aber auch keinen treffenderen Ausdruck für die Sache finden. Wenn es nicht ein wenig großspurig klänge, müßte man vielleicht umfassender „religiöser Erlebnisunterricht“ sagen, wenn man den Begriff des Erlebens nicht zu eng faßt. Vielleicht wird das, was ich meine und begrifflich nicht befriedigend formen kann, deutlicher, wenn man sich die von mir vorgeschlagene Bewertungsreihe religiös bildender Kräfte einmal daraufhin ansieht.

3. Endlich lehne ich ab die überlieferte Bewertungsreihe religiös bildender Kräfte. Ich muß sie von meinem Standpunkte aus vollkommen umkehren. Sie tritt im praktischen Teile dieses Büchleins in Erscheinung.

Den Grundsatz des Kindesgemäßen muß ich aber noch von einer zweiten Seite her beleuchten.

Wir wissen, daß es Kinder gibt, die ein lebhaftes Bildungsbedürfnis haben und es nach bestimmten Richtungen hin auch äußern. Es gibt auch welche, bei denen es schwer zu erkennen ist. Es gibt welche, bei denen es spät erwacht, manchmal erst nach Ablauf der Schulzeit. Es gibt Menschen, die nur ein geringes Bildungsbedürfnis haben und solche, die nach bestimmter Bildungsrichtung hin sogar eine ausgesprochene Abneigung, einen starken Widerwillen zeigen.

Daß wir allen Kindern, die ein starkes Bildungsbedürfnis und lebhafte Interessen haben, Gelegenheiten zur Befriedigung dieser Bedürfnisse geben sollen, darüber sind wir wohl alle einig. Wir befürworten deshalb ja auch das 9. und 10. Schuljahr, den wahlfreien Unterricht und die verschiedenen Formen der höheren Schulen und der Fachschulen. Sollen wir nun auch die negativen Bedürfnisse dieser Art, die Gleichgültigkeit und die Abneigung befriedigen? Eine kleine Gruppe von Schulreformern will auch das. Den meisten Pädagogen aber fällt es gar nicht ein, ein Kind etwa vom Rechnen oder vom Lesen oder vom Schreiben oder vom Turnen

zu entbinden, weil das Kind einen Widerwillen dagegen hat. Sie tun es nicht, weil sie wissen, daß sie das Kind in seinem Fortkommen, in seiner Selbsterhaltungskraft innerhalb der Gesellschaft schwer schädigen würden. Der Grundsatz, daß allein das Bildungsbedürfnis entscheidend sei, muß sogar von den Schulreformern durchbrochen werden, die ihn theoretisch für richtig halten. Er wird durchbrochen gerade um des Kindes willen. Die Verantwortung dafür, daß ein Kind bewußt in seiner späteren Lebensfähigkeit geschädigt wird, will niemand tragen. Und gäbe es Schulen die den genannten Grundsatz konsequent durchführen wollten, die würden bald von den Eltern, vom Staate, von der öffentlichen Meinung hinweggefegt sein.

Hier tritt eben das Leben mit Anforderungen an die Schule heran, die kein Lehrer lange ignorieren kann unter dem Hinweis auf die Alleingültigkeit des kindlichen Bedürfnisses als ausschließlichen Wertmaßstab.

Wir brauchen unbedingt noch einen zweiten Maßstab, und den sehe ich in der Bildungsfähigkeit des Kindes. Anforderungen des Lebens an die Schule können wir nur dann mit Erfolg zurückweisen, wenn wir nachweisen können, daß sie die Bildungsfähigkeit des Kindes übersteigen.

Diese beiden Maßstäbe müssen einander ergänzen. Erst beide zusammen ermöglichen es, Bildungsgüter nach ihrem jeweiligen Bildungswert für einen Begabungs- und Entwicklungsgrad und eine Begabungsrichtung zu bestimmen, eine zweckmäßige Auswahl und Anordnung zu treffen.

Schon jüngere Kinder haben oft ein brennendes „Bedürfnis", auch mit in den Wilhelm Tell zu gehen, auch mit dem Mikroskop zu hantieren, auch mit über Bock oder Pferd zu springen, auch so weit zu wandern wie die Oberklassen. In diesen und zahllosen anderen Fällen wird man das innere Bedürfnis dieser Kinder aber nicht entscheidend sein lassen, sondern ihre Fähigkeit diesen Bildungsmitteln gegenüber.

Umgekehrt werden wir vom Standpunkte der Bildungsfähigkeit aber auch manche Bildungsforderungen des praktischen Lebens an die Volksschule zurückweisen müssen und Bildungsgut aus den Plänen und Fächern entfernen, das bisher Bürgerrecht darin hatte.

Von diesem Maßstabe aus können wir z. B. ablehnen:

daß schon Kinder auf das Glaubensbekenntnis der Kirche verpflichtet werden, für das sie noch nicht reif sind;

daß wir in der Raumlehre die Richtigkeit abstrakter Raumverhältnisse mittels logischer Schlußfolgerungen mathematisch beweisen lassen;

daß wir in Geschichte mit den Kindern schon Politik treiben im Sinne einer bestimmten Weltanschauung, wie es unsere rechts- und linksradikalen Kreise tatsächlich verlangen und praktisch üben;

daß wir die Sprachlehre mit Definitionen und abstraktem Regelwerk betreiben wie früher;

daß wir im Rechnen mit schwierigen Bruchzahlen ($^{17}/_{219} : {}^{11}/_{113}$), mit gesuchten Einkleidungen von Aufgaben, mit bestimmten Normalverfahren arbeiten;

daß wir im Turnen Akrobatenstückchen üben, Höhenleistungen züchten und Turnsysteme drillen, auch wenn sie das Auge bestechen;

daß wir im Elementarunterrichte gleich mit Lesen, Schreiben und Rechnen beginnen, hochdeutsch reden und stundenlang stillesitzen lassen;

daß wir mit allen Kindern zur gleichen Zeit (Ostern) dasselbe Ziel zu erreichen suchen, statt die Leistungen an ihrer Entwicklungsfähigkeit zu messen usw.

Es ist dem Professor Rein in Jena sehr übelgenommen worden, daß er das böse Schlagwort „Götze Kind" geprägt hat. Das ist wirklich eine Übertreibung. Auch in meinen Augen. Und trotzdem kann auch ich die Folgerungen, die aus dem Schlagwort „Vom Kinde aus" gezogen werden, nicht alle gutheißen. Nun liegt ja die Möglichkeit nahe, daß die Propheten des Kindesgemäßen mir sagen: Du bist eben auch so ein Pädagoge der alten Schule, der bei bestem Willen nicht aus seiner alten Haut heraus kann und der „das Kind" noch nicht erfühlt und begriffen hat. Den denkenden Lehrer muß es aber doch stutzig machen, wenn sogar recht „moderne" Pädagogen der Sache kritisch gegenüberstehen. Nur ein Beispiel. Diesmal aus dem Gebiete des Zeichenunterrichts. Der Verfechter der Meinung, Friedrich Wittber, ist Pädagoge und Künstler zugleich. Die Zeitschrift „Schauen und Schaffen" des deutschen Vereins für Zeichenunterricht widmet ihm fast das ganze Novemberheft 1924 und läßt ihn dort in Bild und Wort reden. Er geht unter anderem auch dem Schlagworte von der „schöpferischen Phantasie des Kindes" von seinen Erfahrungen aus mit erfrischender Unerschrockenheit zu Leibe und sagt auf S. 180: „Wir sahen, daß Nachahmung und Reproduktion bestimmend für das bildnerische Tun des Kindes sind. Nirgends finden wir in ihm das Merkmal des Schöpferischen: Gestaltung neuer Werte. Es enthält Anklänge an früheres, bildnerisches Tun der Menschheit, verbunden mit den in Jetztzeit erworbenen Vorstellungen. Das gilt für den Inhalt, wie auch für die Gestaltungsweise. Wohl werden diese Gebilde eigenartig sein, „originell", bewunderungswürdig! Man nehme sie als Entwicklungszeichen, als „Teil des Gesamtausdruckes des Kindes" (Krötzsch, Kind und Schule, 1914), aber man spreche nicht von schöpferischer Phantasie des Kindes.

Ich liebe dich, Kind! Darum möchte ich dich der Prunkgewänder entkleiden, in die Unverstand oder Sensationssucht, Schwärmerei oder Spekulation dich hüllen. Ich will dich sehen wie du bist, auch in deiner Schwäche und Häßlichkeit, — damit ich dir helfen und dich schützen kann, wenn du mich brauchen solltest!"*)

---

*) Nach der Drucklegung dieses Kapitels ist mir dazu zufällig noch eine Menge neuen Materials unter die Augen gekommen. Prof Otto Schulze übt in dem Artikel Grundsätzliches zur Kinderkunst (Die Arbeitsschule Januarheft 1925 S. 15) Kritik an der Düsseldorfer Ausstellung „Das schöpferische Kind" und an der Mannheimer Ausstellung „Der Genius im Kinde". Er kommt auf Grund jenes reichen Tatsachenmateriales zu ganz ähnlichen Ergebnissen wie Wittber. Ich könnte hier auch eigene Beobachtungen von der Internationalen Zeichenausstellung in Dresden hinzufügen, z. B. in bezug

VI. Die Bedeutung des Stofflichen

Da die alten Lehrpläne dem Unterrichte die Aufgabe zuwiesen, die fürs bürgerliche Leben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, mußten sie zu einer Überschätzung des Stoffes kommen. Sie äußerte sich in der heute fast unbegreiflichen Überfülle der Stoffe, in dem Streben nach möglichst lückenloser systematischer Anordnung und in der Überlastung des Gedächtnisses mit sogenanntem verfügbaren Wissen.

Die ganz natürliche Rückwirkungserscheinung war die zunehmende Abneigung gegen den Stoffdrill, die sich teilweise bis zu einer völligen Verachtung des Stoffes steigerte. Er sank in der Wertschätzung zum bloßen untergeordneten Mittel der Kräftebildung herab. Man überließ dem Kinde die Wahl der jeweiligen Rohstoffe und meinte, es sei völlig belanglos, an welchen Stoffen es seine Kräfte übe und entfalte. Hat der Stoff seine Aufgabe erfüllt, so kann er beiseite geworfen werden wie eine ausgepreßte Frucht.

Um die richtige Einstellung zum Stoffe zu finden und die Erörterungen darüber nicht fruchtlos zu machen, ist es zunächst notwendig festzustellen, was man unter Stoff überhaupt versteht. Ich verstehe darunter zweierlei:

Zunächst den fürs Kind noch ungeformten Rohstoff, der erst nach vielen Seiten hin bearbeitet werden muß, damit er geformte Gestalt erhält. Solche Rohstoffe sind bei dem naturgeschichtlichen Thema Der Hamster etwa: die eigenen Erlebnisse und Beobachtungen der Kinder beim Hamstergraben, die zur Ergänzung dieses Erlebens mitgeteilten Beobachtungen des Lehrers oder eine naturgeschichtliche Erzählung literarischer Form, das naturgeschichtliche Bild, die schematischen Darstellungen, das ausgestopfte Modell des Tieres, das Skelett. Dieses Material muß erst gesammelt, geordnet, betrachtet, verglichen, erklärt, begründet, bewertet, zusammengefaßt, begrifflich und sprachlich gestaltet, mit einem Worte geformt werden, um seine Bildungswerte wirksam zu machen.

Unter Stoff verstehe ich aber auch bereits gestaltetes, geformtes Bildungsgut, Kenntnisse und Erkenntnisse, die man unter Umständen einmal weitergibt, ohne sie im einzelnen selbst zu bearbeiten. Das ist öfter einmal notwendig, weil es unterrichts- und geistestechnisch völlig

---

auf die verblüffende farbige Ornamentierungskunst der Kinder in slawischen Schulen. Diese Kinderkunst arbeitete bei näherem Zusehen nur in Formen- und Farbenelementen, die in der bäuerlichen Volkskunst jener Länder seit Jahrhunderten überliefert sind.

Auch die Begriffe Problemstellung, Problemlösung, Problemsinn spielen in der Arbeitsschulbewegung eine ähnliche Rolle. Auch hier finden wir maßlose Überschätzung kindlicher Fähigkeiten. Man lese darüber einmal folgendes nach:

Dr. A. Kruschwitz, Hugo Gaudig u. d. Arbeitsschule (Meißen 1924, Schlimperts Verl. S. 17), Paul Reiniger, Selbsttätigkeit, ein Kapitel zur Grundlegung der Arbeitsschuldidaktik. (Die deutsche Schule, Januarheft 1925, S. 7—9.)

Entweder handelt es sich bei den Begriffen des Schöpferischen, des Problemsinnes usw. um schwärmerische Übertreibung oder um sehr verschiedene Deutung der Grundbegriffe, vielleicht um beides.

ausgeschlossen ist, daß man mit der Jugend alle Erkenntnisse von ihren ursprünglichen Grundlagen aus selbst neu erarbeiten und neugestalten kann. Zwischen diesen beiden Endpunkten des Erarbeitens von der ursprünglichen Erkenntnisquelle aus und der einfachen Weitergabe bereits geformten Bildungsgutes gibt es eine ganze Reihe von Übergangs- und Zwischenstufen unterrichtlicher Bildungsarbeit und Stoffbehandlung.

Nun stehen die Bildungsreformer meist auf dem Boden der zuerst genannten Art der Stoffgestaltung. Der zuletzt genannten Art mit ihren Nebenformen sprechen sie kraftbildende Wirkung ab. Das ist aber ein Standpunkt, den ich nicht zu teilen vermag.

Ganz abgesehen davon, daß ich die ausschließliche Durchführung der ersten, allerdings kraftbildendsten Art der Stoffauswertung, aus unterrichts- und geistestechnischen Gründen für nicht möglich halte, schätze ich den Wert des Stoffes an sich auch höher ein. Ich sehe in ihm nicht bloß ein völlig untergeordnetes Mittel der Kräftebildung und führe für die höhere Bewertung vor allem folgende Gründe an:

1. Ich schreibe schon dem Stoffe an sich eine bestimmte Bildungswirkung und einen bestimmten Bildungswert zu, auch wenn man ihn gar nicht bewußt auf Kräftebildung hin erzieherisch auswertet. Es kann hier nicht meine Aufgabe sein, auf Einzelheiten einzugehen.*) Ich will hier nur darauf hinweisen, daß selbst einer der heftigsten Gegner des Stoffprinzipes, Johannes Kühnel, wenigstens einen dieser unmittelbaren Bildungswerte des Stoffes zugeben muß. Er nennt ihn die „Suggestionskraft der Idee.**) Tiefer hat Kerschensteiner diesen Selbstwert des Stoffes begründet. Er nennt ihn den immanenten Bildungswert der Kulturgüter, der sich im Freiwerden und Auswirken der in der Struktur der Bildungsgüter aufgespeicherten geistigen Energie äußert.***)

Jedes Stoffgebiet hat seine eigene Struktur. In manchen dieser Gebiete herrscht das Abgezogene, Theoretische, Logisch-Formale vor, in anderen eine greifbare Tatsachenwelt, der man mit allen Sinnen zu Leibe gehen kann, auch mit allen technischen Hilfswerkzeugen unserer Sinne von Mikroskop, Fernrohr, Thermometer, Barometer und Elektrometer bis zu Spektralanalyse und Reagenzglas. Auf einem dritten Gebiete aber spielen unwägbare und unmeßbare Größen und Kräfte die entscheidende Rolle. Erkenntnisse und Werke quellen aus Tiefen empor, die weder mit den Mitteln verstandesmäßiger Logik noch mit den feinsten Meßwerkzeugen ganz zu ergründen sind. Und wenn wir auf dem Gebiete der äußerlich greifbaren Tatsachen bleiben, so unterscheiden sich die naturwissenschaftlichen Tatsachen wieder sehr stark von den geschichtlichen. Die ersten kann man jederzeit nachprüfen, die letzteren wiederholen sich niemals wieder in der gleichen Form und werden von denen, die sie mit-

*) Das habe ich getan in „Erfahrungen und Meinungen zur Stellung des Stoffes in der Arbeitsschule“. Die „Arbeitsschule“ 1924. Heft 5/6, S. 129. Leipzig, Quelle u. Meyer.

**) Joh. Kühnel, Die alte Schule. Leipzig 1924. S. 52. Verlag Julius Klinkhardt.

***) Kerschensteiner, Grundaxiom des Bildungsprozesses. Berlin 1924. 2. Auflage.

erlebt haben, bald so, bald so berichtet: vergrößert, verkleinert oder verzerrt, pessimistisch oder optimistisch, materialistisch oder idealistisch, sozialistisch oder individualistisch.

So ist es durchaus nicht gleichgültig, an welchen Stoffen die Kräfte sich entfalten. Es ist ein Unterschied, ob die Bildung eines Menschen vorwiegend durch die Sprachen oder durch Naturwissenschaften, Mathematik und Technik oder durch die Kunst oder durch das Kaufmännische hindurchführt. Die immanenten Werte, die Strukturwerte gestalten den Menschen äußerlich und innerlich in hohem Maße mit. Sprache, Denkart, Haltung, Gebärde, Blick, das ganze Sichgeben wird durch die Struktur der Stoffewelt oft so stark geformt, daß man es manchem Menschen schon auf hundert Schritte ansieht, ob er Pastor, Schulmeister, Künstler oder Kaufmann, ob er Gelehrter oder Grobschmied ist. Selbst unsere Proletarierkinder unterscheiden sich in Sprache, Vorstellungswelt, Geschicklichkeit, Denkart und Selbständigkeit, in Körperlichkeit und Geistigkeit sehr deutlich von den Kindern der bürgerlichen Schicht. Das Stadtkind unterscheidet sich vom Bauernkinde. Sie kommen eben aus recht verschiedenen Erlebnis-, Stoff- und Geisteswelten.

Die Mißachtung des Stofflichen müßte sich in der Erziehung einst ebenso rächen, wie sich die Überschätzung des Stofflichen nachteilig geltend gemacht hat.

2. Neben diesem Eigenwert von innen aus der Natur der Sache selber heraus erfährt jeder Stoff aber auch eine Wertung von außen her, aus Wissenschaft und Leben. Diese Bewertung kann verschiedenster Art sein. Sie kann einer wissenschaftlichen oder einer naiven Wertreihe, einer philosophischen oder einer rein praktischen entstammen. Sie kann objektiv oder subjektiv, kollektiv oder individuell, traditionell oder revolutionär sein. Sie kann den Lustwert oder den Nutzwert, den Konventionalwert oder den Normwert in den Vordergrund rücken. Ob diese Wertung vom einzelnen und von seinen Gesinnungsgenossen anerkannt wird oder nicht, ist eine Frage für sich. Diese Wertung ist aber da. Die Mächte, die ihr Geltung und Wirkung verschaffen, sind Wissenschaft und Staat und Gesellschaft in Form von Gesetz und Recht, Sitte und öffentlicher Meinung.

Solange nun die Schule keine bloße Schulmeister- oder Gesinnungsgruppensache ist, sondern eine Einrichtung des Staates, der Gemeinde, des Volkes und der Gesellschaft, solange eine Schule keine Privatschule, sondern eine öffentliche ist, solange wird die gekennzeichnete öffentliche Wertung der Dinge auch ihren Einfluß geltend machen.

Daraus ergeben sich die verschiedensten Spannungsverhältnisse, denn auch die Lehrerschaft, und vor allem pädagogische Wissenschaft, Erfahrung und Überzeugung suchen sich in der Schule durchzusetzen. Diese Spannung erhält und steigert die Kräfte. Sie kann aber auch zur Überspannung und zur Entladung, zum Konflikte führen, der für Schule oder Staat und Gesellschaft oder für beide Aufgang oder Niedergang bedeutet, wenn der Konflikt keine Lösung findet. Gegenwärtig wirkt sich eine ganze Reihe solcher Konflikte aus, vor allem auf den Gebieten der religiösen,

der sittlichen und der staatsbürgerlich-politischen, aber auch auf dem der rein pädagogisch-psychologisch gerichteten Erziehung. Auf letzterem Gebiete wird von den einen vor allem die Bildungswirkung in den Vordergrund geschoben, die sich fürs Kind aus dem Lustwerte der Bildungsgüter ergibt. Die anderen betonen diesem Lustwert gegenüber den Nutzwert eines Bildungsgutes. Eine dritte Richtung meint, daß sich mit dem Nutzwert sehr wohl der Lustwert verbinden läßt und daß sich aus dieser Verbindung erst die höchste Bildungswirkung ergeben kann. Daraus erklären sich wieder verschiedene Einstellungen der Lehrplanfrage gegenüber.

Hier können nicht alle Seiten der Sache angeschnitten werden. Meine Aufgabe ist eine umgrenzte. Es genügt hier, folgende zwei Punkte hervorzuheben:

1. Wir haben eine Zeit der Überschätzung des Stoffes hinter uns und leben in einer Zeit seiner Unterschätzung. Wir müssen nun zu einer natürlicheren und richtigeren Einstellung zur Frage des Stoffes kommen.

2. Der Stoff ist nicht bloß untergeordnetes Mittel der Kraftbildung, sondern er hat auch seinen Eigenwert: den Strukturwert aus der Natur des Stoffes selber heraus und den Konventionalwert, den ihm Gesellschaft, Volk, Staat, Wissenschaft und Leben jeweilig zuschreiben.

Die Frage des Stoffes läßt sich auch von einer anderen Seite her betrachten: von der Tatsache aus, daß Stoff und Kraft keine Gegensätze, keine über-, unter- oder nebengeordneten Dinge, sondern eine unlösbare Einheit und miteinander verbunden sind, wie etwa Gehalt und Form, Ursache und Wirkung, Reiz und Empfindung. Einen theoretischen Lösungsversuch dieser Art stellt K. F. Sturms Arbeit „Kraft und Stoff" dar.*)

VII. Die Bedeutung des Technischen

Mancher wird die Notwendigkeit einer besonderen Beachtung des Technischen im Unterrichte verneinen. Er wird hinweisen auf den materialistischen Zug der Zeit und sagen: Heute müßte es heißen: Weg vom Technischen! Hin zum Geistigen! Technik ist keine Kultur, Technik ist Zivilisation. Sie gerade hat unser Leben entseelt. Ein anderer wird hinweisen auf die hervorragenden Leistungen des deutschen Volkes gerade auf dem Gebiete des Technischen. Unsere Uhren und optischen Instrumente, unsere Luftschiffe und Lokomotiven, unsere photographischen, chirurgischen, chemischen, musikalischen und elektrotechnischen Erzeugnisse genießen Weltruf. Wozu dann eine besondere Betonung der Technik in der Erziehung?

Ihnen antworte ich folgendes:

1. In euren Einwänden mischen sich Irrtum und Wahrheit bunt durcheinander. Diese Leistungen deutscher Firmen werden zugegeben. Diese Erfolge sind aber vor allem zu erklären aus der Durchsetzung

*) Die deutsche Schule. 1923, Juliheft. Verlag J. Klinkhardt, Leipzig.

Deutschlands mit guten technischen Fachschulen aller Art. In den allgemein bildenden Schulen war von einer Erziehung zum technischen Denken oder gar zum technischen Gestalten nicht die Rede. Im Gegenteil, das Allzugeistige, das Abgezogene, das Intellektuelle, das Philologische hatte dort die Alleinherrschaft. Das Technische wurde unterschätzt, übersehen oder gar mißachtet. Nur die von Hugo Gaudig geleiteten Schulen waren meines Wissens eine Ausnahme von der Regel, wenn man vom Nadelarbeitsunterrichte und vom Werkunterrichte der Volksschulen absieht.

Aber nicht bloß Ingenieur und Techniker, Handwerker und Handarbeiter bedürfen einer Erziehung zum Technischen, wir alle brauchen die Fähigkeit des technischen Denkens und technisch zweckmäßigen Handelns: sogar die Hausfrau, wenn sie einen Nagel kunstgerecht in die Wand schlagen und wieder herausziehen, wenn sie den Ofen richtig heizen, wenn sie das zweckentsprechendste Haus- und Küchengerät einkaufen will.

Außerdem ist es ohne weiteres einleuchtend, daß wir im Zeitalter der Technik auch allem Technischen in der Schule viel mehr Beachtung schenken müssen als zu der Zeit, da Deutschland noch nicht in dem Maße Industrieland war. Und unter den wirtschaftlichen Verhältnissen, die uns der verlorene Krieg gebracht hat, ist die Erziehung zum Technischen erst recht eine Notwendigkeit geworden. Das Leben pocht an die Türen unserer Schulstuben. Das Kind selbst bringt tausend Dinge und Fragen bis zum „Radio" mit in die Schule und will seinen Wissensdrang befriedigt haben.

2. Aber auch von einem zweiten Gesichtspunkte aus ist die Notwendigkeit der technischen Erziehung einleuchtend: von der Tatsache des Tiefstandes der Formenkultur aus. Der Wille zur Form ist nicht etwa bloß eine ästhetische Angelegenheit, sondern auch eine in hohem Maße wirtschaftliche, ja sogar eine sittliche.

Wie war und ist nun die Sachlage nach dieser Seite hin?

Wo die Formengebung sich unter dem starken Zwange technischer Notwendigkeiten vollzog, war sie gut. Wir werden kaum etwas auszusetzen haben an der Form der Maschinen oder Werkzeuge. Wo der Formengebung aber mehr Bewegungsfreiheit gestattet war, sank sie bis in die Tiefe völliger Unkultur hinab. Sehen wir uns die Architektur, die Möbel, die Kleider, den Schmuck des halben Jahrhunderts an, das dem Kriege von 1870/71 folgte. Sehen wir uns die Briefmarken, Geldscheine, Glückwunschkarten, die Hausgreuel und den Formenkitsch der letzten 50 Jahre an.

Es ist in den letzten 15—20 Jahren zwar etwas besser geworden. Aber es ist eine ganz dünne Schicht des Volkes, die sich in der Kultur der Form gehoben hat. Es soll aber das ganze Volk so weit gehoben werden, daß es wieder wie in alten Zeiten zur Qualitätsarbeit nach Form und Inhalt befähigt werde, zur Erzeugung und als Verbraucher wenigstens zum Empfinden der Werkwerte.

In diesem Sinne ist Technik nicht bloß Zivilisation, in diesem Sinne ist sie auch Kultur. Wir brauchen technische Erziehung, d. h. nicht etwa

bloß technische Fertigkeiten, sondern Durchgeistigung und Durchsittlichung des Technischen mit Hilfe der Erziehung. Nur dann werden wir es verhüten, daß der Mensch zum Sklaven der Technik, daß der Arbeiter seelisch von der Maschine vergewaltigt wird. Der Mensch wird wieder lernen, zum Herrscher über die Maschine zu werden, wird lernen, die Technik vom Selbstzweck wieder zum Mittel der Kulturbeherrschung zu machen.

Ich hatte bereits erwähnt, daß eine deutsche Schule diese Notwendigkeiten, wenigstens teilweise, zuerst begriffen hatte. Es muß den Gaudigschen Schulen in Leipzig hoch angerechnet werden, daß sie den formalen Bildungswert des Technischen teilweise erkannten und bewußt in ihren Unterricht mit aufnahmen. Ihr Irrtum aber besteht meiner Ansicht nach darin, daß sie auch hier im Philologischen und im Intellektualismus stecken blieben.*)

In diesen Schulen ging die Erziehung zum technischen Denken über denkerisches und phantasierendes Nachgestalten und Vorgestalten technischer Dinge im Dienste sprachlicher Gestaltungsfähigkeit und freier geistiger Arbeit. Urteilen und Schließen, Vergleichen und Unterscheiden, Beschreiben, Erklären und Begründen der Dinge, zusammenhängende sprachliche Darstellungen waren das Wesentliche. Wer also über technische Dinge und Aufgaben am flüssigsten denken, reden und schreiben konnte, der war im Vorteile: der technische Rhetoriker, der technische Literat.

Die sprachliche, begriffliche, logische Durchdringung technischer Dinge und Fragen halte ich zwar auch für wichtig, aber sie kommt für mich erst an zweiter und dritter Stelle. An erster Stelle steht bei mir der technisch zweckmäßig handelnde und gestaltende, in der Höchstform der letzten Endes technisch schöpferische Mensch. Die seelischen Wurzeln dieser Gestaltungsfähigkeit aber liegen nicht bloß im Bereiche des Begrifflichen, des verstandesmäßig Denkenden und Sprachlichen, sondern sie reichen sogar hinab bis in die Tiefen des Unterbewußten. Sie saugen ihre Lebenskraft vor allem auch aus Schauen und Empfinden, aus Gefühl, Instinkt und aus der Körperwelt selber.

Deshalb führt der meiner Ansicht nach natürlichste, ursprünglichste und wirksamste Weg zum obengenannten Ziele über das ursprüngliche technische Erlebnis, übers technische Gestalten selber. Es handelt sich nicht etwa um Züchtung angehender Ingenieure, Techniker, Handwerker und Handarbeiter, nicht in erster Linie um die beruflichen, sondern um die allgemein bildenden Werte des Technischen, die unter der Vorherrschaft des Sprachlichen in der Schule niemals zu ihrem Rechte gekommen sind. (Sogar die technischen Hochschulen haben schwer um ihre Gleichberechtigung mit den anderen Hochschulen kämpfen müssen.) Nach dem Grundsatze: „Die Axt im Hause erspart den Zimmermann" wollen wir unsere Schüler zunächst befähigen, mit den zahllosen

*) Heranbildung zum technischen Denken auf der Mittelstufe. Auf dem Wege zur neuen Schule. Leipzig. Jaegerscher Verlag 2. Auflage S. 92. Versuche im technischen Denken und Die Schere. Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau 1922. Verlag Ferd. Hirt. S. 179 u. 282.

technischen Aufgaben und Fragen des Alltags sich abzufinden, die Findigkeit und Geschicklichkeit verlangen. Endlich handelt es sich aber auch um die praktischen, künstlerischen und technischen Strukturen, die genau dasselbe Recht auf Entwicklung und Erziehung haben wie die theoretischen und sprachlichen Schülerstrukturen. Wo und wie in der Schule dieses ursprüngliche technische Erleben herbeizuführen ist, kann hier nicht erörtert werden. Nadelarbeiten, Werkunterricht, Zeichnen, Formenkunde, Kultur- und Naturkunde bieten zahllose Gelegenheiten dazu.*) Ich vertrete außerdem die Ansicht, daß bei unserer heutigen Kultur- und Wirtschaftslage die Technische Handbücherei mit demselben Rechte in die Schule gehört wie die schönliterarische Klassen-, Schüler- und Lehrerbücherei.

VIII. Die Bedeutung des Denkens

Wir leiden heute nach drei Seiten hin am Denken:

Auf der einen Seite zeigt sich ein krankhafter Skeptizismus und Kritizismus, auf der anderen ein handfester Dogmatismus und auf der dritten eine staunenswerte Leichtgläubigkeit, die jedem Schwätzer politischer, religiöser oder pseudowissenschaftlicher Art verfällt, wenn er seine Weisheiten nur mit Beredtsamkeit und Eindringlichkeit vorträgt.

Kritik an sich ist eine notwendige und gesunde Kulturerscheinung. Heute ist sie aber krankhaft. Sie leidet an Maßlosigkeit, an unsachlicher Einseitigkeit und unter Mangel an Gesinnung. Sie wirkt zu sehr einreißend und zu wenig aufbauend. Sie ruht zu wenig auf gründlicher Sachkenntnis. Sie beruht mehr auf der Sucht am Verneinen als auf Wahrheits- und Gerechtigkeitsstreben. Sie ist nicht im nötigen Maße Mittel der kulturellen Höherentwicklung, sondern vielfach zum Selbstzweck erniedrigt worden. Mit einem Worte: sie ist formell und materiell degeneriert. Wer es nicht glaubt, braucht nur die Auseinandersetzungen in Parlamenten und Versammlungen anzuhören und die Tageszeitungen darauf anzusehen. (Ferdinand Avenarius hat für diese Art der Denkerziehung einmal den Ausdruck Denknebel geprägt.)

Aus diesem Krankheitszustande erwachsen der Schule drei wichtige Aufgaben:

1. sie muß die formale Denkfähigkeit zielbewußter üben,
2. sie muß an Stelle des bloßen Nachdenkens schon gedachter und geformter Gedankenmassen vor allem das ursprüngliche Denken an den Sachen selber in den Vordergrund rücken und
3. sie muß das Denken versittlichen, indem sie auf eine anständige Denkgesinnung hält, indem sie positives und negatives Urteilen und Bewerten stets auf Sachkenntnis, Wahrheitsdrang, Gerechtigkeitsgefühl und Wohlwollen, aber auch auf Mut zum eigenen Denken aufbaut.

---

*) Eingehender habe ich mich über das Wie ausgesprochen in einem besonderen Kapitel meines 1922 bei A. Huhle in Dresden erschienenen Büchleins „Denk- und Erlebnisformen der Neuschule". Praktisch habe ich der Sache zu dienen gesucht durch Herausgabe der bei J F. Schreiber in Eßlingen verlegten Reihe „Beschäftigungsbücher für Elternhaus und Arbeitsschule."

Ähnliche Aufgaben erwachsen uns auch gegenüber dem Dogmatismus und seinem Widerspiel, der Leichtgläubigkeit, also gegenüber dem Verzicht auf eigenes Denken.

Drei Tatsachen erschweren uns allerdings diese Arbeit außerordentlich:

1. Die ins Ungeheuerliche gewachsene Masse an aufgestapelten Denkergebnissen, die wir natürlich niemals bewältigen können und die uns deshalb zum bloßen Weitergeben verführen.

2. Die mit der Masse der Kulturgüter und Aufgaben zusammenhängende Spezialisierung der Kulturarbeit. Wenn dieser fortschreitenden Arbeitsteilung nicht gleichzeitig die nötige Arbeitszusammenfassung entgegengestellt wird, kommt es zu Mißverhältnissen der geistigen Arbeit, zum Überwuchern der analytischen und zum Verkümmern der synthetischen Geister. Dann kann es Menschen geben, die auf den Sternen glänzend Bescheid wissen, die auf ihrer eigenen Erde aber wie hilflose Kinder umhertappen.

3. Die dritte damit im Zusammenhange stehende Tatsache ist die fortschreitende Loslösung des Denkens vom ursprünglichen Erleben. Die unausbleibliche Folge ist die Verkümmerung des anschaulich-dinglichen Denkens trotz aller Vervollkommnung des begrifflich-formalen Kunstdenkens.

Diese Häufung von fertig geformten Denkergebnissen und die Loslösung von den ursprünglichen Quellen des Denkens hat ja sogar in der Wissenschaft zur Krisis geführt und zur Reaktion. Sie äußert sich im Gegensatze zwischen den Erkenntnisformen des formalen konstruktiven Kunstdenkens und dem intuitiv-schöpferisch-schauenden Erkennen. Mit anderen Worten: es gibt nicht bloß eine hochentwickelte Technik, sondern auch eine Kunst des Erkennens. Und es scheint, als folgte der Krisis und Reaktion bereits die Genesung in Form einer Synthese der Denkformen.

Von dieser Entwicklung in Wissenschaft und Leben bleibt natürlich auch die Schule nicht unberührt. Ihr erwachsen nach dieser Richtung hin zwei Aufgaben:

1. Die bewußtere Pflege des primären Denkens an den Dingen selber bei allen Gelegenheiten. Die Vorherrschaft des Begrifflichen und Sprachlichen muß beseitigt werden zugunsten des ursprünglichen Erlebens, zugunsten der Sachen selber. Das bedeutet nicht Vernachlässigung des Begrifflichen, Sprachlichen, Formalen, Theoretischen, sondern Veränderung, Umstellung in der Wertreihe der denkerzieherischen Kräfte.

Erst das primäre, dann das sekundäre Denken und nicht umgekehrt, wie früher so oft, wo der Religionsunterricht z. B. von der Lehre ausging, um sie am Ende aufs Leben anzuwenden. Der umgekehrte Weg ist der natürlichere und richtigere.

2. Wir müssen zwar in Rücksicht auf die Verschiedenheit der Anlagen, Kräfte und Neigungen die Bildung differenzieren. Aber jeder Differenzierung müssen wir auch stets eine Synthese, eine Zusammenfassung zur Ganzheit und Einheit entgegensetzen.

Wie und wo die Denkerziehung diese Grundsätze im einzelnen durch-

führen kann, gehört nicht hierher. Ich habe es in zwei Arbeiten eingehender gekennzeichnet, in

Denk- und Erlebnisformen der Neuschule (A. Huhle, Dresden 1922) und

Erziehung zum funktionalen Denken (Leipziger Lehrerzeitung 1923 Nr. 16).

Meine Planvorschläge fußen nach dieser Richtung hin auf drei Grundlagen:

1. Ich suche das Erkennen überall aufs ursprüngliche Erlebnis aufzubauen.
2. Ich suche an den Dingen aber auch das formale Denken, die Denktechnik zu schulen.
3. Da das rein logisch denkende Erkennen zum vollen Erfassen des Lebens nicht ausreicht, versuche ich, stets auch den anderen Kräften des Erkennens viel Gelegenheit zur Entfaltung zu geben: Phantasie, Gefühl, Instinkt, Trieb, Wollen.

Natürlich können bloße Richtlinien oder auch ein bloßer Rahmenplan auch nach dieser Seite hin nicht ins Einzelne gehen.

Ich weiß wohl, daß ich ein Gebiet behandle, auf dem die Meinungen so weit auseinandergehen wie auf kaum einem anderen. Ich mußte aber wenigstens einige der wichtigsten Grundlagen aufzeigen, aus denen meine Vorschläge erwuchsen. Denn diese stellen nur den Oberbau vors Auge, die Fundamente liegen verborgen.

Gar manches wird vielleicht keine Zustimmung finden, denn ich weiß, daß selbst Menschen mit hochgradiger und hochwertiger Denkfähigkeit formal und sachlich ganz verschieden denken.

Das was Reiniger im Augustheft der Deutschen Schule 1921 S. 389 in seinem Beitrage zur Theorie der Bildungswerte vom verschiedenen Denken unserer großen Denker sagt, gilt in gewissem Sinne auch von allen anderen denkenden Menschen:

„Sie sind nicht Gegner aus logischen, sondern aus einem überlogischen Grunde. Der eine vermag dem „in sich" logischen Denken des anderen nicht zu folgen, weil er nämlich von seinem Überlogischen, aus seiner metaphysischen Wurzel heraus im Denken des anderen keine Einheit sieht."

Ich brauche zur Erklärung dieser Verschiedenheit gar nicht bis zum Metaphysischen vorzudringen. Schon die einfache natürliche Bedingtheit läßt mir die Verschiedenheit einleuchtend erscheinen. Sie ergibt sich zunächst aus der ursprünglichen schon angeborenen Struktur des Menschen, aus seiner unabänderlichen Anlage von Mutterleibe an. Schon bei Geschwistern innerhalb derselben Familie lassen sich diese grundlegenden Abweichungen beobachten. Sie ergibt sich aber auch aus der Verschiedenheit des Erlebens, aus der Andersartigkeit der Erfahrungen, kurz aus der Formung des Menschen durch seine Umwelt.

B. Oberbau

I.
Grundsätze

I. **Der Plan**
   1. Zweck
   2. Form und Inhalt
   3. Verbindlichkeit

II. **Allgemeine Bildungsfragen**
   1. Umbildung des Erziehungszieles und des Bildungsbegriffes
   2. Der Grundsatz des Kindesgemäßen
   3. Der Grundsatz der Kraftbildung (Stoff, Kraft)

III. **Besondere Bildungsaufgaben der Gegenwart und Zukunft**
   1. Die religiöse Erziehung
   2. Die Erziehung zum technischen Denken und Gestalten
   3. Die Erziehung zum kritischen Denken
   4. Die Leibesübung
   5. Deutsches und allgemein menschliches Bildungsgut

I, 1. Die neuen Pläne sollen nicht mehr bloß Anweisungen für Lehrerschaft und Schulaufsicht sein, sie sollen auch Eltern und Volksgemeinschaft über schulische Bildungsziele und Bildungswege unterrichten. (Erweiterung des Planzweckes.)

I, 2. Die überlieferten Pläne befassen sich in der Hauptsache mit Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes. Die neuen sollen den Versuch einer Vereinigung von Bildungs-, Stoff-, Arbeitsweisen und Beispielplänen darstellen. Sie sollen Geist und Richtung des gesamten inneren und äußeren Lebens der Schule möglichst deutlich zum Ausdruck bringen. (Erweiterung des Planinhaltes.)

I, 3. Die im Schulzwange begründete Verantwortlichkeit des Staates gegenüber den Eltern und dem Volke bedingt die Bindung der Lehrerschaft an amtliche Vorschriften.

Die im Wesen der Erziehung begründete Anpassungsnotwendigkeit an die Eigenart des Kindes und an besondere Unterrichtslagen aber bedingt Entbindung der Lehrerschaft von zu einengenden Vorschriften.

Eine gewisse Einheit von Zwang und Freiheit kann durch folgende Plangestaltung gewährleistet werden:

a) Die Bindung des Lehrers erstreckt sich aufs Grundsätzliche und Allgemeine als den Grundlagen der Entwicklung eines einheitlichen Kultur- und Volksbewußtseins, Bindung an einzelnes hat sich auf das unbedingt Unerläßliche zu beschränken

b) Freiheit hat die Schule in der bodenständigen Ausgestaltung des amtlichen Rahmenplanes
und der einzelnen Lehrer in der zeitlichen und sachlichen Verteilung und Verarbeitung der vorgeschriebenen Rohstoffe und der Aufgaben innerhalb seiner Klasse. (Lockerung des Verbindlichkeitsbegriffes.)

II, 1. Auch an Erziehungsziel und Bildungsbegriff hat sich eine Umformung vollzogen, der neue Pläne Rechnung tragen müssen. (Sozialpädagogische, voluntaristische, heimat-, kunst- und arbeitserzieherische Einflüsse.)

a) Im Erziehungsziel ist der Begriff der Gemeinschaft zu größerer Bedeutung gelangt, so daß als allgemeines Erziehungsziel heute gelten kann: Fortpflanzung und Höherentwicklung der Gesellschaft durch Erziehung des Menschen zu einer möglichst hochwertigen Persönlichkeit, die ihre Kräfte in den Dienst der Volks- und Kulturgemeinschaft stellt.

b) An Stelle des Grundsatzes der gleichen Bildung für alle Schüler der Volksschule ist der Grundsatz der differenzierten Bildung nach Begabungsrichtung, Begabungsstärke, Neigung und Willenskraft getreten. (Kerschensteiners Axiom des Bildungsprozesses: „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der individuellen Psyche adäquat ist.“ — Kern, Kurs, wahlfreier Unterricht.)

c) Die intellektuelle Einseitigkeit der alten Schule ist nach der Seite der Körper-, Sinnes-, Phantasie-, Gemüts- und Willensbildung wesentlich vertieft und ergänzt worden. Die Neuschule soll diese Entwicklung fortsetzen, indem sie allen guten Kräften des Leibes und der Seele und allen Strukturen der Persönlichkeit Gelegenheit zur Entwicklung und Erziehung bietet. (Theoretische und praktische, wirtschaftliche, technische und künstlerische, religiöse und soziale Strukturen.)

(Erweiterung und Vertiefung des Erziehungs- und Bildungsbegriffes.)

II, 2. Für die Bewertung und Auswahl der Bildungsgüter ist vor allem das kindliche Wachstums- und Bildungsbedürfnis maßgebend. Es kann aber nicht der alleinige Maßstab sein, da es Kinder mit geringem Bildungsbedürfnis und mit ausgesprochener Abneigung gegen bestimmte lebenswichtige Bildungsgüter gibt. Außerdem muß schon der junge Mensch im Interesse seiner Lebensfähigkeit innerhalb der Kulturgemeinschaft lernen, auch ab und zu eine Arbeit zu leisten, für die er kein besonderes Bedürfnis, keine besondere Neigung und Begabung hat. Deshalb muß neben dem Bildungsbedürfnis als zweiter Maßstab die Bildungsfähigkeit angewendet werden. (Preußische Richtlinien: Nicht kindliches Belieben, sondern kindliches Vermögen.) Lebenswichtige Bildungsgüter kann die Volksschule dann aus ihren Plänen zurückweisen,

wenn sie die Bildungsfähigkeit des Kindes überschreiten. (Erweiterung des Wertmaßstabes für die Bildungsgüter.)

II, 3. Auf eine Zeit der **Überschätzung des Stoffes** ist eine der **Unterschätzung** gefolgt.

Der Stoff ist nicht Selbstzweck, aber auch nicht bloß ein untergeordnetes Mittel der Kräftebildung.

a) Rohstoffe haben oft auch **unmittelbaren Bildungswert**. (Kühnel: Suggestionskraft der Idee.) Jedes Stoffgebiet hat seine **eigene Struktur**, so daß es nicht belanglos ist, an **welchen Stoffen** die Kräfte gebildet werden. (Kerschensteiner: immanenter Bildungswert der Kulturgüter.)

b) Jeder Stoff erfährt auch eine **Wertung von außen her**, aus Wissenschaft und Leben. Diese kann die Schule als Veranstaltung des Staates und Aufgabe der Gesellschaft nicht einfach beiseite schieben. Darum sind von den kindesgemäßen Stoffen die vor allem zu beachten, die auch Wert fürs Leben haben.

Aus Gründen der **Kräftebildung** ist es im **einzelnen** Unterrichtsfalle aber notwendig, daß auch der Jugend ein weitgehendes **Mitbestimmungsrecht** beim Aufsuchen und Auswerten von Rohstoffen, Arbeitsweisen und Arbeitsmitteln gewährt wird. Außerdem erfordert es die Erziehung zur **Mitverantwortung**. (Ausgleich zwischen Stoff- und Kraftprinzip — Arbeitsschule.)

III, 1. Nicht die zurzeit weder positiv noch negativ beweisbare Frage nach der ursprünglichen **religiösen Anlage** des Kindes, sondern die nach seinen **religiös gerichteten Erfahrungen und Erlebnissen** innerhalb seiner natürlichen engeren und weiteren Umwelt ist das erzieherisch Entscheidende.

Nicht Begriffe, Wissen und Erkenntnisse sind für das Kind die **religiös wirksamsten** Kräfte, sondern ursprüngliches Erlebnis und gefühls- und wertbetontes Nacherleben religiöser Formen und Inhalte.

Darum muß die überlieferte **Wertreihe** religiöser Kraftquellen vom Kinde aus in etwa folgender Weise umgekehrt werden:

a) **Religiöse Kräftequellen ersten Grades:**

1. Das unmittelbare **Miterleben religiöser Gemeinschaftsäußerungen** in volks- und kindertümlicher Formung. (Das Weihnachtsfest, die Geschwistertaufe usw.)

b) **Religiöse Kräftequellen zweiten Grades:**

2. Die Suggestivkraft der **religiösen Persönlichkeit**. (Jesus, Gottsucher der Menschheit und des deutschen Volkes, der Religionslehrer.)
3. Das **Nacherleben** volkstümlicher religiöser Kunst. (Uhde: Jesus der Kinderfreund; das Krippen- und Passionspiel; das geistliche Volkslied; das Kreuzeszeichen usw.)

c) Religiöse Kräftequellen dritten Grades:

4. Das begrifflich geformte religiöse Leben und Erkennen. (Sprüche, Verse, Gebote, Gebete, Bekenntnisse.)

III, 2. Die allgemein bildenden Schulen Deutschlands haben die Erziehung zum technischen Denken, Empfinden und Gestalten unterschätzt, mißachtet oder übersehen, trotzdem auch das Technische große allgemeine Bildungswerte enthält und trotzdem die technischen und künstlerischen Strukturen dasselbe Recht auf Entwicklung und Erziehung haben wie die theoretischen und sprachlichen. Der natürlichste und wirksamste Weg zu diesem Ziele führt übers technische Gestalten, über das ursprüngliche technische Erlebnis selber. Die sprachliche und theoretisch-begriffliche Durchdringung und Verarbeitung technischer Dinge und Fragen kommt erst an zweiter Stelle.

III, 3. Das deutsche Volk leidet an kulturhemmendem Dogmatismus und kulturzersetzendem Kritizismus. Diese geistige Verkalkung auf der einen und die geistige Oberflächlichkeit und Verneinungssucht auf der anderen Seite steigern die Reizbarkeit und vermindern die Leistungsfähigkeit unseres Volkes. Die Schule soll diese Kulturkrankheiten an ihrem Teile mit überwinden helfen durch eine bewußtere und gesündere Denkerziehung. (Geschichte und Erlebnis des Irrtums; Erzeugung, Durchgeistigung und Durchsittlichung von Wertgefühlen und Werturteilen. Übung im kausalen und im funktionellen Denken.)

III, 4. Die Leibesübungen der Volksschule haben sich von der natürlichen Körperbewegung und von zwei ganz einfachen Wertmaßstäben leiten zu lassen:

1. Welche körperliche und geistige Bewegungsfähigkeit braucht der Mensch zu körperlicher Arbeit, zu Spiel und Sport und im Augenblicke eigener und fremder Leibesgefahr?
2. Welche dieser Fähigkeiten und wie sind sie den kindlichen Bedürfnissen und dem kindlichen Vermögen entsprechend zu entfalten?

Dabei werden auch ohne kunstvolles System militärischer, anatomischer, hygienischer und ästhetischer Richtung Gesundheit, Kraft und Anmut des Körpers mit den natürlichsten und erzieherisch wirksamsten Mitteln gefördert.

III, 5. An erster Stelle der Wertreihe steht das nationale Bildungsgut. Aber auch die in den allgemein menschlichen Bildungsgütern verborgenen Kraftquellen müssen erschlossen werden. Diese Notwendigkeit ergibt sich nicht bloß aus ideellen, sondern auch aus materiellen Gründen. (Verflochtenheit der Weltwirtschaft, des Weltverkehrs und des Weltgeistes.) Jede nationalistische Einengung der Bildung würde die Selbstbehauptungskraft unseres Volkes ebensosehr vermindern wie der Mangel an nationalem Bewußtsein. Volkstum und Menschentum sind beide nebeneinander möglich und notwendig.

II.

Wie ich mir den Grundsätzen gemäß den äußeren Aufbau eines Lehrplanes denke

I. **Rechtliche Grundlagen aus**
   1. Reichsverfassung
   2. Reichsschulgesetz (noch zu erwarten)
   3. Landesgesetz

II. **Erzieherische Grundlagen** (Grundsätze)
   1. Der Plan an sich (Zweck, Form, Inhalt, Verbindlichkeit)
   2. Allgemeine Bildungsgrundsätze
   3. Besondere erzieherische Gegenwartsaufgaben

III. **Äußere Gestaltung des Unterrichtes**
   1. Zeitliche Gliederung
   2. Sachliche Gliederung

IV. **Innere Gestaltung des Unterrichtes**
   1. Bildungsaufgaben
   2. Arbeitsweisen
   3. Rohstoffe und Rohstoffquellen
   4. Arbeitsbeispiele

V. **Übersicht über die wichtigsten Arbeitsmittel der Schule**

VI. **Übersicht über die wichtigsten Fähigkeiten, die gebildet werden sollen**

VII. **Übersicht über das, was gelernt und gewußt werden soll**

VIII. **Übersicht über die wichtigste Literatur zur Durchführung des Planes**

III.

Die äußere Gestaltung des Unterrichtes

I. An Stelle der bisher herrschenden **Dreigliederung** (Unter-, Mittel-Oberstufe) tritt die **Zweigliederung** in Grundstufe (1.—4. Schuljahr) und in Oberstufe (5.—8. Schuljahr). Innerhalb dieser Hauptstufen kann eine nochmalige Zweiteilung stattfinden.

II. Zur äußeren Gliederung wird empfohlen:
   1. Wer sich innerlich und äußerlich noch an die alten Formen der Fächerung gebunden fühlt, dem soll es gestattet sein, in diesen Formen weiterzuarbeiten.
   2. Wer den Gesamtunterricht oder den Sachgruppenunterricht wirklich beherrscht, kann diesen auch auf der Oberstufe versuchen. Doch hat die Schule Sicherungen dafür zu schaffen, daß die Übung zu ihrem vollen Rechte kommt.
   3. Wo es die Gliederung der Schule gestattet, kann zur Förderung Zurückgebliebener oder weit Fortgeschrittener Gruppenunterricht oder besonderer Klassenunterricht eingerichtet werden. (Nach Grunewald: Gelegentlich zur Übung und Vertiefung, kursusmäßig als Begabungsunterricht.)

III. Die für die Ausbildung der Jugend entscheidenden **Sach- und Kulturgebiete** sind:
1. Religion und Sittlichkeit
2. Muttersprache
3. Natur und Menschenwerk (Kultur)
4. Zahl, Form, Raum
5. Leibespflege

Eine andere zweckmäßige Gliederung ist die des Chemnitzer Lehrplanes. Sie zeigt die wichtigsten Bildungsaufgaben und umfaßt somit schon die innere Unterrichtsgestaltung.

IV.

Die innere Durchgestaltung des Unterrichtes innerhalb der wichtigsten Kulturgebiete

A. **Aufgaben** (stets innerhalb der Grenzen jugendlicher Fassungskraft gedacht)
B. **Arbeitsweisen**
C. **Rohstoffe und Rohstoffquellen**
D. **Arbeitsbeispiele** (sind hier weggelassen).

Religion und Sittlichkeit

Religionsunterricht

A. Christentum im Geiste der Reformation,
insbesondere aber: Erziehung zu religiöser Duldsamkeit,
zur Ehrfurcht vor dem Unerforschlichen,
zum Verständnis des religiösen Ringens der Gegenwart.

B. Das erzieherisch Entscheidende ist das religiöse Erleben und Nacherleben.

Der Ausgangspunkt kann deshalb nur das religiöse Leben der Familie, der Glaubensgemeinschaft und der Kulturgemeinschaft sein, soweit es eine volks- und kindertümliche Ausprägung gefunden hat. (Weihnachtsfest, Osterfest, Pfingsten, Kirchweih, Erntefest, Taufe, Johannistag, Totentag, Hochzeit, Begräbnis, Glockenläuten, religiöse Volksgebräuche usw.)

Im Mittelpunkte des Nacherlebens steht die religiöse Persönlichkeit mit ihren erzieherischen Kräften. (Jesus, Gottsucher der Menschheit und des eigenen Volkes, der Religionslehrer.)

Von größter erzieherischer Bedeutung ist auch die religiöse Kunst, weil sie die anschaulichste und eindringlichste Verkörperung religiösen Erlebens ist und deshalb leichter als begrifflich geprägte Religion religiöses Nacherleben auslösen kann.

Die begriffliche Religion (Sprüche, Verse, Gebete, Gebote, Bekenntnisse) steht als religiöse Kraftquelle für das Kind an letzter Stelle.

Auswendig zu lernende, sprachlich geformte Religion hat sich zu beschränken

a) auf eine mäßige Zahl,
b) auf leichtverständliche,
c) auf lebensnahe Formen und Inhalte.

C. Religiöse Gemeinschaftserlebnisse in Familie, Schule, Glaubensgemeinschaft, Volksgemeinschaft — Religiöse Kunstwerke. — Religions- und Kirchengeschichte — Biblisches Lesebuch, Neues Testament, Katechismus, Gesangbuch.

Lebenskunde

A. Einsicht und Wille des Kindes sind auf seine eigene Entwicklung im Sinne sittlicher Vervollkommnung und auf den Dienst an der Gemeinschaft zu richten.

B. Es ist nicht genug, sittliche Einsicht, sittliches Empfinden und sittlichen Willen zu erwecken. Das Entscheidende ist, im Leben der Kinder untereinander und mit den Erwachsenen innerhalb und außerhalb der Schule Gelegenheit zu erfassen oder zu schaffen, in denen das sittliche Wollen betätigt und geübt werden kann.

Am Ende der Schulzeit empfiehlt es sich, auf Grund der Arbeitsberichte das Erlebte und Erlernte zu einer schlichten und übersichtlichen Pflichten- und Güterlehre zusammenzufassen. Wenn sie den Willen auch nicht treibt, so klärt sie ihn doch.

Die Wertreihe der sittlich bildenden Kräftequellen:

I.
a) unmittelbares sittliches Erleben.
b) Nacherleben sittlicher Vorbilder oder Vorkommnisse wirklicher oder literarischer Art.

II.
c) Entwicklung der seelischen Organe für Sittliche durch Gebrauch und Übung.
d) Klärung der sittlichen Einsicht und des sittlichen Willens durch Vergeistigung unmittelbaren oder mittelbaren Erlebens.

C. Sitte, Brauch, Gesetz und Recht. — Notwendigkeiten und Konflikte des sittlichen Gemeinschaftslebens. — Verfassung, Gesetz, Schulordnung, Klassenordnung. — Sittliche Gestalten und Probleme in literarischer Darstellung. — Tagesereignisse, Zeitungsberichte usw. als Anlaß und als Veranschaulichung individual- und sozialethischer Probleme.

Die Muttersprache

Allgemeine Aufgabe:
1. Sprachfertigkeit, Sprachgefühl, Sprachverständnis.
2. Freude am deutschen Kulturgut, soweit es sprachliche Ausprägung gefunden hat.

Sprechen und Lesen

A. Veredelung der Sprech- und Lesetechnik.
Vermittlung deutschen Kulturgutes sprachlicher Ausprägung.
Fähigkeit sachlicher und formaler Verarbeitung sprachlicher Rohstoffe.

B. An geeignetem Lesegut müssen von Zeit zu Zeit sprachtechnische Übungen vorgenommen werden. Sie erstrecken sich auf die physio-

logischen, logischen und musikalischen Werte der Sprache. (Werkzeuge, Atmung, Dynamik, Rhythmik, Melodik.) Von besonderem Bildungswerte ist dabei die Anschauung durch gutes Sprechen von Lehrern und Schülern, gelegentlich auch von Sprachkünstlern. Neben der Klanganschauung fürs Ohr sind auch Wahrzeichen fürs Auge zu verwenden. (Gebärde, Note, Zahl, Kurve, Winkel usw.)

Wertvolles Lesegut in mäßiger Zahl ist einzuprägen und frei vorzutragen, am besten auf Grund freiwilligen Lernens.

Bei den Mädchen ist vor allem die Fähigkeit des Erzählens von Märchen, Sagen oder Fabeln zu pflegen.

Auch die Fähigkeit, über aus allen Kulturgebieten Gelesenes, Gelerntes und Erlebtes ausführlich oder zusammenfassend frei vorzutragen muß geübt werden.

Einzelne Lesestoffe sind gründlicher zu verarbeiten durch Eindringen in den sachlichen und gedanklichen Inhalt und in den Zusammenhang zwischen Inhalt und Form.

An geeigneten Rohstoffen müssen die verschiedensten kraftbildenden und lebenswichtigen Arbeitsübungen vorgenommen werden, z. B: berichtende Inhaltswiedergabe (Klarheit, Sachlichkeit und Vollständigkeit); verkürzte und zusammenfassende Wiedergabe (Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem); Gliederung, Gruppierung nach anderen logisch-formalen oder sachlich-fachlichen Gesichtspunkten (Denkfähigkeiten); Ergänzung des Ganzen oder einzelner Stoffteile aus den Quellen der eigenen Erfahrung, der Phantasie oder des Nachdenkens.

C. Lesebuch, Klassen- und Schulbücherei. — Besuch künstlerischer Vorträge und des Theaters. — Sammlung sprachlich und sachlich wertvoller Ausschnitte aus Briefen, Zeitungen und Zeitschriften.

Schreiben

A. Pflege der Schrift als Verkehrsmittel und als Ausdrucksform der Persönlichkeit. (Technik, Kunst, Charakterleistung.)

B. Ein Duktus wird nicht vorgeschrieben.

Nur ist stets auf Klarheit, Leserlichkeit, Schönheit und Verbindungsfähigkeit der Formen zu achten.

Ebenso muß das Schriftbild als Ganzes bewußt gepflegt werden. (Wortbild, Satzbild, Schriftsatz, Anordnung auf der Schreibfläche.)

Im Zusammenhang damit soll Einsicht in die Kulturgeschichte der Schrift vermittelt werden. (Alte Schriftformen, Handschrifttypen, Handschriftforschung und -deutung, Schrift im Kriminaldienst, Schrift und Seelenzustand, Verfall des Schriftbildes bei Geisteskrankheit.)

Neben der Handschrift können auch einfache Schmuckschriften erlernt werden.

C. Deutsche und lateinische Schrift. Handschriftenvorbilder, geschichtliche Schriftformen, Schmuckschriften, Beschriftung in der Buchkunst. Ausfüllung lebenswichtiger Formulare. Anschriften, Aufschriften, Unterschriften, das Schriftbild in Zeitung und Plakat.

Sprachlehre und Rechtschreibung

A. Sicherheit im Gebrauch der Sprache. — Einsicht in die Formen der Sprache. — Die Fähigkeit, Aufsätze, Briefe und kindgemäße Satzreihen aus dem Gedächtnis oder nach Gehör ohne grobe Fehler nieder- oder nachzuschreiben.

B. Alles Regelwerk ist aufs Notwendigste einzuschränken. Hauptsache sind Sprachanschauung und Sprachübung.

Geistbildende und lebenswichtige Formen des sprachlichen Denkens an Dingen, Begriffen und Urteilen sind bei allen passenden Gelegenheiten und in allen Sachgebieten vorzunehmen, z. B.: Neben-, Über-, Unterordnung. Reihen-, Gruppen-, Systembildung. Fragenstellen und -beantworten. Vergleichen, schließen, urteilen, erklären, begründen, beweisen, bewerten. Formenbildung für Zahl, Zeit, Ort, Richtung, Art, Bedingung, Zweck, Mittel, Ursache, Wirkung, Grund, Folge.

Niederschriften nach Gehör und Gedächtnis dienen vor allem der Übung, seltener der Prüfung.

C. Sprachgeschichte (kulturgeschichtlicher Hintergrund von Redensarten, Wandel der Form und der Bedeutung, Lehnwort, Fremdwort). — Wörterbuch und Lesebuch, Aufsatz und Nachschrift, Zeitung und Plakat, Kleinkindersprache, Altersmundart, Stammesmundart, Gassensprache, Berufssprache, Sachsprache.

Aufsatz[1]

A. Veredelung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes. (Ursprünglichkeit, Selbständigkeit, Lebendigkeit und Anschaulichkeit, aber auch Klarheit, Einfachheit, Sachlichkeit und Wahrhaftigkeit des Ausdruckes.)

B. Dieses Ziel läßt sich nur durch sehr viel Anschauung und Übung erreichen. Darum muß möglichst täglich etwas zusammenhängend mündlich oder schriftlich dargestellt werden. Es genügt, wenn diese Aufsätze auf einzelne Blätter geschrieben, vorgelesen und gemeinsam beurteilt werden.

Aus diesen Gelegenheitsaufsätzen sind eine Anzahl gut gelungener Aufsätze mit größter Sorgfalt in ein sogenanntes gutes Buch einzuschreiben. Dieses Buch kann die Form eines gemeinsamen Klassentagebuches haben. Aber auch jedes einzelne Kind soll ein solches Buch führen.

Bei der Bewertung der Aufsätze ist vor allem die Beurteilung durch die ganze Klasse zu pflegen.

Außer den freien Aufsätzen sind aber auch die Aufsatzformen zu pflegen, bei denen das Kind seine Persönlichkeit einer Sache unterordnen muß. (Sachberichte, schriftliche Aussagen, möglichst vorgangsgetreue Wiedergabe eines gemeinsamen Erlebnisses.)

Der freie Aufsatz dient der Persönlichkeitsentfaltung, die zweite Form entspricht unabweisbaren Forderungen des Lebens an die Schule und erzieht zur Sachlichkeit.

C. Erlebtes, Erdachtes, Erlerntes. — Sachbericht, Briefwechsel. — Vorbildersammlung in Beispiel und Gegenbeispiel zur Veranschaulichung von Klarheit und Verworrenheit, Schlichtheit und Schwulst, Knappheit und Weitschweifigkeit, Wahrhaftigkeit und verlogener Phrasenhaftigkeit, Eigenart und Nachahmung, Anschaulichkeit und Begrifflichkeit, Lebendigkeit und Trockenheit, Sachlichkeit und unsachlicher Absichtlichkeit des Ausdruckes. — Solche Beispiele sind zu sammeln aus Kinderarbeiten, aus gutem Schrifttum und aus Schundliteratur, aus Briefen, Tagebüchern, Chroniken und Zeitungsaufsätzen.

Singen

A. Sangesfreude, Singfertigkeit, Beherrschung eines Liedschatzes, Musikverständnis.

B. Bei Stimmwechsel sind die Kinder vom Singen zu entbinden. Die Stimmgrenzen dürfen nicht überschritten werden. Die Neigung der Kinder zum überlauten Singen ist aus gesundheitlichen und schönheitlichen Gründen zu bekämpfen.

Gesangstechnische Übungen sind unerläßlich. Sie erstrecken sich auf Atmung, Lautbildung, Tonbildung, Treffsicherheit, Rhythmik und Tonzeichensprache. Sie werden zweckmäßig in Beziehung zu den jeweilig zu lernenden Liedern gebracht.

Ebenso wesentlich ist die Einfühlung in den Sach- und Stimmungsgehalt der Lieder.

Jede Schule hat einen auswendig zu lernenden Schatz an Liedern festzulegen.

Die Kinder sind beim Liedgesang zur Unabhängigkeit von Buch und Instrument zu erziehen.

Einfache musikalische Instrumente sind in den Dienst der musikalischen Erziehung zu stellen.

C. Spiel, Reigen und Volkstanz, Volkslied und geistliches Lied. — Sprache, Atmung, Gehör, Auge, Gebärde, Bewegung, Note. — Tonleiter, einfache Tonarten, Zweiklänge, Dreiklänge, Vierklänge.

Natur und Kultur

Naturkunde und Naturlehre

A. Kenntnis der lebenswichtigsten Pflanzen, Tiere, Gesteine und Bodenarten, des menschlichen Körpers und der biologischen, physikalischen und chemischen Erscheinungen des alltäglichen Lebens.

Erkenntnis der wichtigsten Naturgesetze und Befähigung, sie im eigenen Leben anzuwenden.

Natur- und Heimatsinn.

B. Naturunterricht ist vor allem Heimatunterricht.

Er kann wie kein anderer Unterricht das Arbeitsprinzip anwenden, indem er zu eigenem Beobachten, Erleben, Erarbeiten, Versuchen und Darstellen erzieht.

Er wird deshalb oft Gelegenheitsunterricht sein müssen, ohne als Ganzes in einen solchen zu zerfließen.

C. Die ganze heimatliche Natur und das tägliche Leben, insbesondere aber: Aquarium, Terrarium, Blumentisch, Schulgarten, Schulfeld. — Lehrmittelsammlung. — Bücherei, Bilderei, Zeitung, Lichtbild, Kino. — Besuch von Sammlungen und Vorträgen. — Biologische, physikalische und chemische Versuche. — Beobachtungsaufgaben, Beobachtungstabelle, Beobachtungsbuch. — Veröffentlichungen und Einrichtungen des Natur- und Heimatschutzes.

Erdkunde

A. Genauere Kenntnis der Heimat und des Vaterlandes, übersichtliche Kenntnis fremder Länder und Erdteile, das Wichtigste vom Bau der Erde und des Weltgebäudes; Erkenntnisse und Fähigkeiten: Zurechtfinden im Gelände, Kartenlesen, einfache Geländedarstellungen. — Anbahnung des Verständnisses für das Verhältnis von Erde, Mensch und Kultur. — Erweiterung und Vertiefung der Raum- und Zahlenanschauung.

B. Auch auf der Oberstufe bleibt die Heimat der Mittelpunkt der Arbeit.

In der Landschule ist der Wetterbeobachtung und den Bodenbearbeitungsformen der Völker besondere Beachtung zu schenken.

Dieselbe Sonderbeachtung verdient auch das Auslandsdeutschtum.

Alle Darstellungsmöglichkeiten sind in weitestem Maße auszunutzen. (Körperliches Darstellen im Sandkasten und in Ton, Messen, Schätzen, Skizzieren, Zeichnen, Modellieren, Sammeln von Ansichtskarten, Bildern, Zeitungsausschnitten.)

C. Wandkarte, Handkarte, Verkehrskarte, Wetterkarte, Meßtischblätter, graphische Darstellungen, Statistiken, Fahrpläne. — Bücherei, Bilderei, Zeitungsartikel, Lichtbild, Kino. — Zoologischer Garten, Museen, Markthalle, Eisenbahn, Schaufenster, Vorträge. — Sandkasten, Meßgeräte (für Entfernungen, Höhen, Luftdruck, Temperatur, Ferne, Niederschläge, Windrichtung, Windstärke). Die Wanderung.

Geschichte

A. Kenntnis der Hauptsachen aus der Entwicklung des deutschen Volkes und Staates, Anbahnung des Verständnisses für geschichtliches Werden, staatsbürgerlichen Sinn.

B. Obwohl auf der Oberstufe auch das Verständnis für Ursachen und Wirkungen geschichtlichen Geschehens anzubahnen ist, entsprechen dramatisch bewegte Handlung, geschlossene anschauliche Geschichtsbilder und heldische Persönlichkeiten dem Standpunkte 5—8jähriger Kinder weit mehr.

Arbeitsmittel für die Selbstbetätigung des Schülers: Freier Vortrag des Schülers nach häuslichem Studium, Niederschrift, Skizze, Zeichnung, Modellieren, Fragekasten, Zeitungsausschnitte, dramatische Darstellung.

Wie bei allem gesinnungsbildenden Unterricht ist die Persönlichkeit des Lehrers ausschlaggebend.

Eine bestimmte Geschichtsauffassung (materialistische, idealistische, sozial-ökonomische, individual-heroische) kann nicht als maßgebend hingestellt werden. Zeitlich bedingte Notwendigkeit ist es aber, daß das Kulturgeschichtliche mehr als politische Geschichte, Volksgeschichte mehr als Fürstengeschichte betont werden, daß neben den Leistungen auch die Schwächen des deutschen Volkes, neben Volks- und Völkergeschichte auch die Stammesgeschichte, neben Nationalsinn auch der Sinn für Völkerverständigung zu ihrem Rechte kommen.

C. Materielle Wahrzeichen der Orts- und Heimatgeschichte. (Ruinen, Burgen, Gebäude, Denkmäler, Ausgrabungen, Museen, Chroniken, Festgebräuche, Straßen- und Flurnamen.) — Geschichtliches Quellenbuch, Schulbücherei, Stellen aus historischen Romanen, Erinnerungsaufsätze der Zeitungen, das historische Drama. — Karten, Zeitpunkttabellen, geschichtliche Bilder.

Zahl, Form, Raum

Rechnen

A. Entwicklung des Zahlensinnes, Erfassung der Zahlenverhältnisse des Lebens und die Fähigkeit, rechnerische Aufgaben aus Unterricht und Leben möglichst sicher und selbständig zu lösen.

B. Der Anschluß an das Leben wird durch Benutzung von Marktberichten, Fahrplänen, amtlichen Zählungen und Messungen erreicht. Lebensunwahre Aufgaben sind auszuschalten.

Die Selbsttätigkeit des Schülers wird gepflegt durch Sammeln und Bilden von Aufgaben, durch Aufsuchen, Ausprobieren und Bewerten verschiedener Lösungsverfahren, durch eigene Kontrolle und Arbeitsteilung bei Gruppenarbeit.

Das übliche Normalverfahren ist zu ersetzen durch Zulassen der verschiedensten praktischen Lösungswege. Die im praktischen Leben gebräuchlichen Verfahren sind besonders zu berücksichtigen.

Der Übung ist die genügende Zeit zu gewähren.

Neben dem Berechnen ist auch das Schätzen zu pflegen, ebenso die Zahlanschauung durch räumliche Darstellungen von Zahlenverhältnissen.

C. Grundrechnungsarten im unbegrenzten Zahlenraum, Dezimalzahlen, Brüche, mehrfach benannte Zahlen, bürgerliche Rechnungsarten.

Raumlehre

A. Entwicklung des Raumsinnes und der räumlichen Gestaltungskraft durch Übung im Erkennen, Darstellen und Berechnen von Raumgrößen.

B. Es ist auszugehen von den Raumformen und Raumgestaltungsweisen des Lebens.

Die Selbsttätigkeit ist zu fördern durch vielseitige Ausnutzung aller zweckmäßigen Arbeitsweisen. (Zeichnen und Skizzieren, Konstruieren und Modellieren, Zerlegen und Zusammenlegen, Messen und Wägen, Berechnen und Schätzen, Vergrößern und Verkleinern,

Brechen und Falten, Schneiden, Zerschneiden und Zuschneiden, Formen und Gießen.)

Die Beweisführung durch logisches Schließen tritt zurück hinter das anschauliche Darstellen. (Verschieben, Drehen, Umlegen, Falten, Messen, Sand- und Wasserfüllung.)

Die einfachsten Werkzeuge der Raumgestaltung sind dauernd anzuwenden. (Lineale, Reißschiene, Winkel, Transporteur, Lot, Wasserwage, Visiergestell, Meßlatte, Meßband.)

C. Regelmäßige Raumformen der Umwelt (Häuser, Dächer, Türme, Fenster, Geräte, Werkzeuge, Feld-, Garten- und Beetflächen, Entfernungen, Höhen, Aschengrube, Wasserpfanne, Töpfe, Eimer, Kastenwagen, Räder usw.). — Schematische Formen der Lehrmittelsammlung (geometrische Körper und Körpernetze).

Zeichnen und werkliches Gestalten

A. Entwicklung und Erziehung des Formen- und Farbensinnes durch Pflege des Zeichnens und verwandter Techniken. Zeichnen als Mittel der Augen-, Hand-, Geistes- und Geschmacksbildung.

B. Die durch die freie Kinderzeichnung entwickelte Gestaltungskraft ist weiter zu pflegen. (Illustrieren von Erlebnissen usf.)

Es sind möglichst alle einfachen Techniken und Werkzeuge anzuwenden.

Das wesentlichste Werkzeug aber bleibt immer der Bleistift.

Bei den Knaben muß in Rücksicht auf den Lebensberuf auch das Linearzeichnen, bei den Mädchen der Sinn für Farben- und Formenharmonien, für Schmücken und Gestalten in Rücksicht auf die Nadelarbeiten gepflegt werden.

Die große Verschiedenheit der zeichnerischen Begabung erfordert starke Anpassung an die Leistungsfähigkeit. (Massen-, Gruppen-, Einzelunterricht.)

C. Natur- und Kulturformen der heimatlichen Umwelt. — Dinge aus Nadelarbeit und Werkunterricht, die eine zeichnerische Durchdringung fordern. — Die nach zeichnerischer Gestaltung drängenden Stoffe des übrigen Sachunterrichts.

Nadelarbeiten

A. Technische Geschicklichkeit, technisches Denken, Farben-, Formen- und Raumgefühl (Geschmack) auf dem Gebiete der weiblichen Handarbeit.

B. Die Fähigkeit, einfache Gebrauchsgegenstände selbständig herzustellen, auszubessern oder abzuändern wird mit den Techniken Nähen, Häkeln, Stricken, Stopfen, Flicken, Sticken und Zuschneiden entwickelt. Es können aber auch die Arbeitsweisen des Flechtens, Knüpfens und Webens mit angewendet werden.

Der Unterricht muß mehr als bisher der kindlichen Hand und dem kindlichen Geiste angepaßt werden. Es ist deshalb mit den leichteren Techniken zu beginnen (Falten, Flechten, Knüpfen, Häkeln)

und mit Gegenständen aus der Interessenwelt des Kindes (Ballnetz, Ball, Puppenbedarf).

Die Nadelarbeit ist in engste Verbindung mit dem Zeichnen zu bringen.

Der Bildung des Geschmacks ist mehr als bisher Aufmerksamkeit zuzuwenden. Ihr dienen praktische Übungen im Schmücken und Gestalten, eine Vorbildersammlung mit Beispiel und Gegenbeispiel, Bewußtmachen der Zusammenhänge zwischen Farben, Formen, Gebrauchszweck, Material, Werkzeug und Arbeitsweise.

In Verbindung mit dem Arbeitsvorgang sind Belehrungen über Ursprung, Herstellung und Wesen der Rohstoffe und Werkzeuge nötig.

C. Gegenstände aus der Welt des Spieles (Puppenkleider usw.). — Gegenstände des praktischen Lebens (Waschlappen, Strumpf usw.). — Weihnachts- und Geburtstagsgeschenke. — Zerrissene und zerschlissene Haus- und Arbeitskleider zum Ausbessern, Flicken, Abändern. — Reste und Abfälle von Stoffen und Fäden.

Werkunterricht

A. Technische Geschicklichkeit, technisches Denken, Geschmack.

B. Alle Gegenstände und Aufgaben sind der Leistungsfähigkeit des Kindes anzupassen. Doch ist die Arbeit von vornherein ordentlich und sauber auszuführen, denn es handelt sich nicht um Spiel oder Beschäftigung, sondern um zweckbewußte Arbeit.

Nicht bloß äußere Beherrschung von Material, Technik und Werkzeug ist notwendig, sondern auch Einsicht in ihre inneren Zusammenhänge und Entwicklung des Formengefühles sind anzubahnen.

Neben den eigentlichen Techniken sind die Hilfstechniken des Zeichnens, Skizzierens und Konstruierens zu pflegen. Sie können dem eigentlichen Arbeitsvorgang vorausgehen oder folgen oder ihn begleiten, je nach dem erzieherischen Sonderzweck.

Den Arbeitsvorgang müssen Belehrungen über Rohstoffe und Werkzeuge nach Ursprung, Herstellung und Eigenart begleiten.

Wo bodenständige Heimarbeiten betrieben werden, sind sie Ausgangs- und Endpunkt des Werkunterrichtes.

Wünschenswert ist eine einfache technische und geschmackliche Vorbildersammlung.

Unbedingt notwendig ist aber eine technische Lehrer- und Schülerbücherei praktischer Art.

C. Spielzeug, Geräte für Schule und Lehrmittelsammlung, Vorbereitung für Schulfeste, geometrische Körper, Geschenke fürs Elternhaus.

Leibesübung

A. Erziehung des Schülers zur Herrschaft über seinen Körper, zu Gesundheit, Kraft, Geschicklichkeit und Anmut, zu Geistes- und Willensstärke, zu Gemeinsinn.

B. Wir brauchen für die Volksschule kein kunstvolles Turnsystem einseitig militärischer, anatomischer, hygienischer oder ästhetischer Richtung. Gesundheit, Kraft und Anmut des Leibes müssen mit den einfachsten und natürlichsten Mitteln gefördert werden.

Zu körperlicher Arbeit, zu Spiel und Sport und im Augenblick eigener und fremder Lebensgefahr braucht der Mensch vor allem folgende Fähigkeiten:

a) Zweckmäßiges Stehen, Sitzen, Hocken, Liegen, Aufstehen, Hängen, Stützen, Beugen, Strecken, Gehen, Laufen, Springen, Kriechen, Steigen, Klimmen, Klettern, Schweben, Stoßen, Schlagen, Werfen, Fangen, Greifen, Halten, Heben, Tragen, Ziehen, Schieben, Schwingen, Ringen, Tanzen, Schwimmen, Fechten, Zielen, Schießen, Reiten, Fahren;

b) Schärfe aller Sinne;

c) Mut, Geistesgegenwart, Besonnenheit, Ausdauer, Gemeinsinn.

Die dem jeweiligen Entwicklungsstandpunkte des Kindes angemessenen Fähigkeiten sind in kindgemäßer Weise zu üben.

Es ist möglichst viel im Freien zu turnen.

Beim Turnen mit unbekleidetem Körper ist größte Rücksicht auf die gesundheitliche Eigenart des Schülers notwendig. Außerdem muß vor der Einführung die Elternschaft durch Arzt und Lehrer aufgeklärt werden, um Reibungen zwischen Elternhaus und Schule vorzubeugen.

Orthopädische Übungen (bei Skoliose usw.) sind nur im Einvernehmen mit dem Arzte vorzunehmen.

Vor Beginn des planmäßigen Turnunterrichtes sind alle Kinder schulärztlich zu untersuchen.

Turnen mit Musik ist nur dort möglich, wo die natürliche Körperbewegung nicht durch die Musik und die Musik nicht durch die Körperbewegung vergewaltigt werden muß.

C. Spiele, Reigen, Volkstänze, kindgemäßer Sport. (Schwimmen, Eislauf, Schneelauf, Wandern, Ballspiele.)

Übungsreihen aus dem deutschen, schwedischen, dänischen, rhythmischen und orthopädischen Turnen usw., soweit sie den unter B. genannten Anforderungen entsprechen.

V.

Übersicht

über die wichtigsten Arbeitsmittel der Volksschule

I. Bücher.

Lesebuch, Klassen-, Schüler-, Lehrerbücherei, Technische Bücherei, Wörterverzeichnis, Handwörterbuch, Fahrpläne, Preisverzeichnisse, Statistiken, Tabellen, Reichsverfassung, Bürgerliches Gesetzbuch, Strafgesetzbuch, Schulgesetze, Landesverfassung, Zeitungsausschnitte, Jugendschriften, Kinderzeitungen.

II. **Bilder.**

Klassenbilderei, Schulbilderei, Sammlung guter Drucke, Photographien, Ansichtskarten, Zeitungsbilder.

Lichtbild, Laufbild.

III. **Lehrmittelsammlung, Vorbildersammlung.**

IV. **Werkzeuge, Geräte, Rohstoffe.**

1. Werkzeugkasten des Schülers mit Schreib-, Zeichen- und anderem Geräte.

   Werkzeugkasten der Klasse, Werkzeugschrank der Schule. Verbandkasten und Hausapotheke.
2. Rohstoffsammlung (Sand, Ton, Plastilin, Draht, Blech, Papier, Pappe, Fäden, Holzabfälle usw.).
3. Spiel-, Sport-, Turn- und Gartengeräte.
4. Musikinstrumente (Geige, Laute, Mandoline, Ziehharmonika, Zither usw.).
5. Sandkasten, Terrarium, Aquarium, Blumentisch, Ausstellungstisch, Schaukasten, Schauschrank, Schulgarten, Schulfeld, Schulfarm.

V. **Besuche und Vorführungen.**

1. Werkstätten, Fabriken, Verkehrs- und Kraftanlagen, Güter, Gärtnereien, Züchtereien, Schächte.
2. Theater (Kasperle-, Marionetten-, Personen-), Konzert, Vortrag.
3. Zoologischer und botanischer Garten, Museen.
4. Gelegenheitsvorführungen in der Schule (Rezitation, Reiseberichte, Experimente, Korbmacher, Glasbläser, Scherenschleifer, Topfstricker, Rahmenweberei usw.).

VI. **Unterrichtsgang und Schulwanderung.**

VII. **Schulbad, Schulsparkasse.**

VIII. **Arbeitsräume:**

Schulgarten, Schulfeld, Spiel- und Turnplätze, Turnhalle, Schulbad, Nähsaal, Zeichensaal, Werkraum, Vorführungs-, Ausstellungs-, Festraum, Speiseraum.

VI.

Übersicht
über die wichtigsten Fähigkeiten, die gebildet werden sollen

Eine ausgezeichnete zusammenfassende Übersicht enthält der **Lehrplan der Stadt Chemnitz.** Da ich keine bessere bilden kann, setze ich sie als Beispiel hierher:

Die Bildungsarbeit erstreckt sich auf folgende

Grundaufgaben:

1. Die Umwelt als Heimat erfassen.
2. Die Sprache gebrauchen und verstehen lernen.
3. Bewegungsausdruck und Gestaltungskraft pflegen.
4. Das gemeinschaftliche Leben gestalten.
5. Maßbeziehungen im Leben erkennen und anwenden.

6. Geschichtliches Werden verstehen.
7. Naturgesetze erkennen und anwenden.
8. Die Einheit in der Mannigfaltigkeit der Lebenserscheinungen suchen.

Der Lehrer wird es nicht vermeiden können, derartige Gebiete für seine Erkenntnisbildung und seinen Arbeitsplan auch noch im einzelnen zu durchdringen. Das kann natürlich auf die verschiedenste Art geschehen. Ich selber habe einmal für eigene Zwecke die Denkerziehung auf folgende Weise zu überblicken versucht.

A. **Arten des Denkens.**

1. Primäres Denken = ursprüngliches eigenes Denken an den Dingen selber.
2. Sekundäres Denken = Nach-Denken bereits gedachter, überlieferter, geformter Denkergebnisse.
3. Tertiäres Denken = ungeprüftes Übernehmen überlieferter, fremder Gedanken.

(Man denke an manche Zeitungsleser, Bücherleser, Vortragshörer oder an Teilnehmer von Debattierkursen, die die eingepaukten Gedankengänge dann in öffentlichen Versammlungen oder im Kreise ihrer Mitarbeiter weiterverzapfen wie der Küfer das Bier aus dem Fasse.)

B. **Übungen im Denken** an Begriffen, an Urteilen, an Dingen, an Zuständen, am Geschehen.

1. Übungen im Benennen, Beschreiben, Erzählen, Schildern, Vergleichen, Begründen, Bewerten, Beweisen, Erklären, Folgern, Verallgemeinern, Verdichten, Anwenden, Fragestellen, Antwortformen usw.
2. Übungen im Bilden von Funktionsreihen.

a) Wertreihen.

Sammeln, Sichten, Ordnen (Gruppieren, Systematisieren) nach Ähnlichkeit oder Verschiedenheit, Enge und Weite, Umfang und Inhalt der Begriffe. Neben-, Über-, Unterordnen.

b) Kausalreihen.

Bilden von Ursachen- und Zweckreihen.

Umbilden der Reihe nach veränderten Verhältnissen, Bedingungen, Voraussetzungen usw. (Verändert sich ein Glied der Reihe, so wirkt sich das ursächlich auf die folgenden Glieder aus.)

Ergänzen oder Vollenden unterbrochener, lückenhafter oder unvollendeter Reihen.

C. **Form der Denkübungen.**

1. Solche Übungen sind nicht abstrakt-formal und nicht isoliert, sondern immer im Zusammenhange mit den Dingen materieller oder ideeller Art vorzunehmen.
2. Sie sind nicht systematisch, sondern gelegentlich zu betreiben, aber oft und mit einer gewissen Gründlichkeit. Anlaß, Gelegenheit und Notwendigkeiten bieten sich in der Schule oft, etwa:
   beim Entwerfen eines Arbeitsplanes vor der Arbeit,
   beim Rückblick auf den Arbeitsvorgang,

bei der Formulierung des Arbeitsergebnisses,
beim Sammeln und Ordnen der Rohstoffe für die Arbeit,
beim Bereitstellen von Arbeitsmitteln und Arbeitsweisen,
beim Verbessern und Bewerten von Plan, Arbeitsmittel, Arbeitsweise, Arbeitserfolg usw.

3. Diese Übungen können auf allen Unterrichtsgebieten vorgenommen werden.
4. Diese Denkübungen können je nach Entwicklungsstufe und Begabungsgrad der Kinder von den allereinfachsten Formen bis zu ziemlich schwierigen gesteigert werden.

Bei den theoretischen Strukturen kann man sich zu gegebener Zeit auch in das Gebiet des Abstrakten hineinwagen. Sogar bei sprachlich oder im formalen Denken noch wenig Entwickelten oder wenig Begabten sind viele Denkübungen möglich. Man läßt die sachlichen und logischen Zusammenhänge dann eben nicht sprachlich, sondern etwa technisch-handelnd oder wieder anders darstellen. Ein Beispiel: Ich saß kürzlich zufällig in einem Leipziger Kaffee an einem Tische, der von lauter älteren Frauen besetzt war. Eine von ihnen hatte ihren Enkel mit, der das erste Jahr die Schule besuchte. Da die Frauen sich unglaublich viel zu erzählen hatten, langweilte sich der Junge. Ich nahm meinen Penkalastift aus der Tasche, gab ihn dem Jungen in die Hand und ließ ihn in seine sieben oder acht Teile auseinandernehmen. Das gelang dem kleinen Kerlchen erst nach langer Zeit nach verschiedenen Versuchen und nach Aufwand von viel Scharfsinn und Willenskraft. Der Junge war dabei aber glücklich. Dann ließ ich die Teile wieder zusammensetzen. Das verursachte noch mehr Aufwand an Nachdenken und technischen Versuchen. Aber es gelang endlich auch. Sprachlich hätte er den Vorgang natürlich überhaupt nicht darstellen können, das wäre vielleicht erst einem sprachgewandten 12—14jährigen Schüler gelungen. Aber technisch-handelnd war die Funktionsreihe vorwärts und rückwärts bewältigt worden. Der Junge versuchte natürlich mit heißen Wangen und leuchtenden Augen den Vorgang immer wieder mit immer besserem Gelingen. Als der Chor der Tanten aufbrach, wollte der Junge, der vorher viele Male ums Nachhausegehen gebettelt hatte, durchaus noch dableiben. Das gab's aber nicht. Da mußte ich dem begeisterten Kerlchen eine Postkarte aus meiner Brieftasche geben. Auf die schrieb er eigenhändig mit Elementaristenblockschrift seine volle Adresse ganz richtig auf. Ich mußte sie wieder gut einstecken und bestimmt versprechen, ihn in Marienbrunn zu besuchen. Noch im Gehen guckte er sich oft nach mir um, seiner Begeisterung nach offenbar mit dicken Freundschaftsgefühlen.

Es ist schade, daß man in solchen Fällen nicht öfter einmal exakt feststellen kann, welche Mengen und welche Arten von Bildungswerten und in welcher Stärke sie wirksam werden.

Ich habe dieses kleine Beispiel nur erzählt, um zu zeigen, in welchem Geiste ich die Denkerziehung verstehe. Das ist nötig, weil die systematisch-abstrakte Übersicht zu Mißverständnissen führen könnte.

VII.

Zur Übersicht über die wichtigste Literatur zur Durchführung des Lehrplanes

Die Lösung dieser Aufgabe überschreitet die Kraft und das Können eines einzelnen Menschen. Hier müssen die einzelnen Fachleute mitwirken. Ich möchte aber wenigstens auf zwei neuere unter diesem Gesichtspunkte zusammengestellte Literaturübersichten hinweisen und die Werke, in denen sie enthalten sind, auch um ihrer selbst willen für die Lehrerbüchereien der Schulen empfehlen:

F. Lindemann und R. Schulze, Neue Bahnen der Volksschularbeit. Leipzig 1923. Verlag Dürrsche Buchhandlung. 3 Bändchen. In diesen Büchern wird von bekannten Sachkennern das von ihnen beherrschte Fach behandelt. Am Schlusse gibt jeder Mitarbeiter ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis mit allen dazu gehörigen Angaben.

C. L. A. Pretzel und E. Hylla, Neuzeitliche Volksschularbeit. Winke zur Durchführung der neuen preußischen Lehrplanrichtlinien. Langensalza 1924. Verlag Jul. Beltz. Ich halte das Werkchen für das Beste, was wir, vom Standpunkte eines Übergangsplanes aus gesehen, zurzeit in Deutschland auf diesem Gebiete besitzen. Am Schlusse jedes Gebietes ist ein Schriftenverzeichnis abgedruckt.

Druck von B. G. Teubner in Dresden.